

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES**

ERISVALDO DE SOUSA BORGES

**ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO:**  
uma proposta didática para um curso técnico-profissionalizante no IFPI

São Luís

2026

ERISVALDO DE SOUSA BORGES

**ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO:**  
uma proposta didática para um curso técnico-profissionalizante no IFPI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes/Música, na área de concentração: Ensino de Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integridade Bibliotecas/UFMA

de Sousa Borges, Erisvaldo.

Ensino Coletivo de Violão: Uma proposta didática para um curso técnico-profissionalizante no IFPI / Erisvaldo de Sousa Borges. - 2026.

147 f.

Orientador(a): Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Ensino Coletivo de Violão. 2. Inovação Educacional. 3. Aprendizagem. 4. Metodologias Ativas 5. Proposta Didática. I. de Jesus Arcanjo Moura, Risaelma.

II. Título.

ERISVALDO DE SOUSA BORGES

**ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO:**  
uma proposta didática para um curso técnico-profissionalizante no IFPI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes/Música, na área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro  
Orientadora (UFMA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Brasilena Gottschall Pinto Trindade  
Avaliadora - Membro Interno (UFMA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Avaliadora - Membro Externo (UFBA)

## AGRADECIMENTO

Ao Supremo criador e mantenedor da vida, por ter me concedido saúde física e mental ao longo da minha trajetória e, principalmente, por possibilitar a conclusão deste tão almejado estudo.

Aos grandes mestres e criadores da música, que me mostraram o sentido maior da minha existência neste plano.

À minha esposa, Márcia Regina, que me incentivou e apoiou em todas as minhas lutas, e aos meus filhos, Ludwig e Sophia, que sempre me proporcionam força e inspiração para seguir adiante com os meus objetivos.

Aos meus pais, Manoel e Ana, que nunca mediram esforços para prover de uma boa educação aos seus filhos, e aos meus irmãos Edivaldo, Evaldo e Ednaldo pelo incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Risaelma Cordeiro, sobretudo pela paciência de compreender minhas limitações; também pelo incentivo, amizade, confiança e as inestimáveis contribuições para esta pesquisa de Mestrado.

A Wellington Santos e Reginaldo Carvalho, pela amizade e por terem me apresentado a música de uma forma musical, espontânea.

A Djalma Veloso Filho, pela amizade e por ter me apresentado uma literatura violonística que me ajudou a desenhar o meu caminho como violonista.

A Andrés Segovia, pela difusão do violão enquanto instrumento de concerto e pela inserção do ensino desse instrumento em nível superior, e ao Isaias Sávio, por ter conseguido implementar a primeira cadeira de violão em um conservatório musical em nosso país.

À Profa. Dra. Cristina Tourinho, pelo pioneirismo na pesquisa nacional sobre o ensino coletivo de violão e pela sua constante atuação na área.

Aos alunos e professores do Projeto Violão na Escola.

Aos alunos do Curso Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, razão principal do meu trabalho enquanto professor, e aos colegas de trabalho, pela amizade e incentivo.

Aos professores do ProfArtes da UFMA, em especial ao coordenador, Prof. Dr. Reinado Portal Domingo, pelo apoio e ajuda irrestritos nos momentos de dificuldade.

Aos apreciadores do meu trabalho enquanto compositor e violonista, e aos meus colegas de turma, pelo valioso companheirismo durante todo esse processo formativo.

*Até o fim dos teus dias, viva despreocupado.  
Que nada te atormente.  
A vida é demasiado breve, e o tempo cobra o seu  
tributo*

**Seikilos**

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta didática para o Ensino Coletivo de Violão no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI – campus Teresina Central. A partir de uma demanda pedagógica observada nas aulas, buscou-se ressignificar e adaptar parte do material didático do Projeto Violão na Escola para o contexto técnico-profissionalizante. O estudo envolveu a análise do material original e um levantamento bibliográfico do tipo o estado da arte sobre inovações pedagógicas no ensino coletivo de violão, com destaque para autores como Oliveira (2023 e 2024) e Tourinho (2023). A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) foi utilizada como método investigativo. A fundamentação teórica apoia-se no conceito de inovação educacional conforme Moran (2014); aprendizagem cooperativa segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999); nos quatro pilares da aprendizagem propostos por Dehaene (2022); no uso de metodologias ativas conforme Carbonell (2016) e Moran (2018 e 2019); na inovação curricular segundo Masetto e Gaeta (2016); no sistema CLASP de Swanwick (2003) e nos benefícios da metacognição na aprendizagem musical de acordo com Hallam (2001) e Stervinou, Silva e Nascimento (2023). Como resultado, foi elaborada uma proposta didática que contempla critérios como seleção de repertório, uso de partituras abertas e fechadas, improvisação musical e escrita de arranjos adaptados ao contexto estudantil, visando promover o protagonismo discente. Espera-se que a proposta contribua para o ensino coletivo de violão em cursos técnicos profissionalizantes, oferecendo estratégias alinhadas às demandas contemporâneas da educação musical, fomentando uma aprendizagem colaborativa, dinâmica e contextualizada.

**Palavras-chave:** ensino coletivo de violão; inovação educacional; aprendizagem; metodologias ativas; proposta didática.

## ABSTRACT

This research aimed to develop a didactic proposal for Group Guitar Instruction within the Curso Técnico em Instrumento Musical at the Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Teresina Central. Based on a pedagogical demand observed in classroom practice, the research sought to reinterpret and adapt part of the teaching materials from the Violão na Escola Project to the technical and vocational education context. The study involved an analysis of the original material and a state-of-the-art literature review on pedagogical innovations in collective guitar teaching, highlighting contributions from authors such as Oliveira (2023, 2024) and Tourinho (2023). Bardin's (2016) content analysis was employed as the main investigative method. The theoretical foundation draws on the concept of educational innovation as defined by Moran (2014); cooperative learning according to Johnson, Johnson, and Holubec (1999); the four pillars of learning proposed by Dehaene (2022); the use of active learning methodologies as presented by Carbonell (2016) and Moran (2018 and 2019); curricular innovation following Masetto and Gaeta (2016); Swanwick's (2003) CLASP system; and the benefits of metacognition in musical learning as discussed by Hallam (2001) and Stervinou, Silva and Nascimento (2023). As a result, a didactic proposal was developed encompassing criteria such as repertoire selection, the use of open and closed scores, musical improvisation, and the writing of arrangements adapted to the student context, aiming to foster student protagonism. It is expected that this proposal will contribute to collective guitar teaching in vocational technical courses by offering strategies aligned with contemporary demands in music education and by promoting collaborative, dynamic, and contextualized learning.

**Keywords:** group guitar instruction; educational innovation; learning; active methodologies; didactic proposal.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Asa Branca (Arr. Erisvaldo Borges).....	76
Figura 2	Au clair de la lune (Arr. Erisvaldo Borges).....	77
Figura 3	Compassos iniciais de Asa Branca (L. Gonzaga e H. Teixeira).....	87
Figura 4	Compassos iniciais de Asa Branca (Arr.: Erisvaldo Borges).....	87
Figura 5	Estrutura fraseológica de Asa Branca.....	89
Figura 6	Notas que compõem a melodia da parte cantada de Asa Branca.....	90
Figura 7	Frase instrumental de Asa Branca, escala e extensão.....	91
Figura 8	Asa Branca – notas, cordas e casas no violão.....	91
Figura 9	Exercício para treinar as mudanças entre os acordes.....	92
Figura 10	Baião (levada rítmica básica com os acordes que harmonizam a música.....	93
Figura 11	Levada rítmica do Baião onde o violão imita o som da zabumba.....	93
Figura 12	Compassos iniciais de Asa Branca (Arr.: Erisvaldo Borges).....	95
Figura 13	Baião (variante 02 da levada rítmica básica com três dos acordes que harmonizam a música). – na parte do Violão 04.....	95
Figura 14	Asa Branca (compassos iniciais do Violão 03).....	96
Figura 15	Diagramas do acorde de G, do seu arpejo e da sua escala (com a respectiva escrita no pentagrama).....	99
Figura 16	Exercícios com o arpejo e com a escala de Sol Maior.....	100
Figura 17	Compassos 81-84 de Asa Branca (Arr. Erisvaldo Borges) .....	102
Figura 18	Exercícios para desenvolver a abertura transversal dos dedos da mão esquerda.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição das categorias da análise de conteúdo.....	59
Quadro 2	Materiais selecionados para a pesquisa.....	61
Quadro 3	Subsídios encontrados na literatura selecionada.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AMC	Aprendizagem Musical Compartilhada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CTIM	Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI
DISPC	Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural
EaD	Ensino à Distância
ECV	Ensino Coletivo de Violão
ETP	Ensino Técnico Profissionalizante
FMC	Fundação Cultural Monsenhor Chaves
IFPI	Instituto Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OVT	Orquestra de Violões de Teresina
PMAPCV	Projeto Musicalizando Através da Prática Coletiva de Violão
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PVE	Projeto Violão na Escola
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	21
<b>2.1 Inovação curricular</b> .....	28
<b>3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> .....	33
<b>3.1 Aprendizagem cooperativa</b> .....	37
<b>3.2 Aprendizagem ativa</b> .....	40
<b>3.3 Do ensino coletivo de violão</b> .....	44
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	49
<b>4.1 Procedimentos da pesquisa</b> .....	49
<b>4.2 Abordagem de pesquisa</b> .....	49
<b>4.3 O campo da pesquisa</b> .....	50
4.3.1 O Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central .....	51
4.3.2 As aulas de violão no Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí .....	53
4.3.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação adotadas como complemento para a realização das aulas .....	54
<b>4.4 A coleta de dados</b> .....	54
<b>4.5 Análise dos dados</b> .....	56
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA</b> .....	59
<b>5.1 - Didáticas inovadoras no ensino de instrumento musical</b> .....	61
5.1.1 Estratégias ativas de ensino .....	62
5.1.2 Estratégias metacognitivas .....	66
<b>5.2 Aprendizagem Musical Compartilhada</b> .....	68
<b>5.3 Formação docente em música</b> .....	70
<b>5.4 Recursos e materiais didáticos</b> .....	75
<b>6 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NUM CURSO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE</b> .....	82
<b>6.1 A escolha do repertório</b> .....	84
<b>6.2 Partitura aberta <i>versus</i> partitura fechada</b> .....	86
6.2.1 Aplicação prática a partir de uma partitura aberta .....	88
6.2.2 Aplicação prática a partir de uma partitura fechada .....	94
<b>6.3 A improvisação musical</b> .....	97
6.3.1 Aplicação prática .....	98

<b>6.4 Os critérios de escrita dos arranjos .....</b>	<b>100</b>
6.4.1 Aplicação prática.....	101
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A – CONTEÚDOS PREVISTOS NO MÓDULO 1.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B – CONTEÚDOS PREVISTOS NO MÓDULO 3.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C – PARTITURA DE <i>ASA BRANCA</i> (MELODIA COM CIFRAS E DIAGRAMAS DOS ACORDES) – PARTITURA ABERTA .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE D – DIAGRAMAS DOS ACORDES, ARPEJOS E ESCALAS UTILIZADOS EM <i>ASA BRANCA</i>.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE E – EXERCÍCIOS COM O PARPEJO E COM A ESCALA DE SOL MAIOR ...</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE F – PARTITURA DE <i>ASA BRANCA</i> (PARTITURA FECHADA PARA QUARTETO DE VIOLÕES) - GRADE .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE G – PARTITURA DE <i>ASA BRANCA</i> (PARTITURA FECHADA PARA QUARTETO DE VIOLÕES) - PARTES.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL.....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória que culmina na presente pesquisa teve início em 1987, com a nossa atuação no ensino de violão por meio de aulas particulares, ministradas tanto de forma individual quanto em grupo. Entre 1990 e 1992 atuamos como professor de violão na Escola de Música de Teresina, vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Piauí. Com o passar dos anos, e com a experiência acumulada no ensino do instrumento, isso nos levou a um aprofundamento na prática pedagógica coletiva, que ganhou maior expressão a partir de 1997, quando, a convite da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-PI (SEMEC), passamos a ministrar aulas de violão para uma turma composta por dez alunos da Rede Municipal de Ensino, em nossa própria sala de aula. Essa iniciativa se estendeu até o ano 2000.

Nos cinco anos subsequentes, expandimos a nossa atuação para diferentes contextos de ensino musical na cidade de Teresina-PI e também em cidades do interior do Piauí. As nossas ações aconteciam por meio de aulas particulares para alunos residentes em Teresina, participando do projeto cultural itinerante A Cara Alegre do Piauí, através do qual percorremos diversas cidades de diferentes regiões do Estado, no Projeto Música para Todos (2002–2003), como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) e na Universidade Federal do Piauí (UFPI), entre os anos de 2004 e 2005.

Em 2006, retomamos à colaboração com a SEMEC, iniciando o Projeto Musicalizando Através da Prática Coletiva de Violão (PMAPCV), que atendeu inicialmente 60 alunos de seis escolas municipais, com aulas realizadas no contraturno escolar e nas próprias unidades de ensino. O êxito do PMAPCV propiciou, no segundo semestre de 2006, o convite da Fundação Cultural Monsenhor Chaves (FMC) – o equivalente à Secretaria Municipal de Cultura de Teresina – para a criação de um projeto educacional de maior envergadura: o Projeto Violão na Escola (PVE). Essa nova iniciativa ampliou a proposta anterior ao integrar, além dos estudantes, membros da comunidade, consolidando-se como referência no ensino coletivo de violão em Teresina.

Sob a nossa coordenação, o PVE desenvolveu-se entre os anos de 2007 e 2010, iniciando suas atividades com 100 alunos em 10 escolas da Rede Municipal de Ensino e expandindo, em seu auge, em 2010, para 850 alunos, distribuídos em 35 estabelecimentos de ensino da Rede Municipal. Logo no final do primeiro ano do projeto, sob a nossa condução, foi criada a Orquestra de Violões de Teresina (OVT), formada por estudantes do PVE e pelos seus professores. Em 2008, após um ano do início das suas atividades, conseguimos reunir

350 integrantes reunidos em uma apresentação de encerramento das atividades do projeto daquele ano, que foi a sua maior formação já alçada.

Em junho de 2010, assumimos o cargo de professor de violão no Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central. Nesse novo contexto educacional, enfrentamos o desafio comum a todos os professores de violão que atuam em instituições públicas e particulares de ensino musical: a necessidade de atender, simultaneamente, a grupos numerosos de estudantes com distintos níveis de conhecimento musical e prática instrumental. Tal situação reforçou a importância do ensino coletivo como estratégia metodológica fundamental, considerando a limitação de tempo e a quantidade de alunos por turma, o que inviabilizava o modelo tradicional de aulas individuais, também conhecido como ensino tutorial do instrumento.

Os alunos que ingressam no CTIM do IFPI já são iniciados e buscam, principalmente, qualificação para atuarem profissionalmente na área de performance instrumental. No entanto, ao saírem do curso, eles também podem exercer o ensino ou outras atividades ligadas ao fazer musical. O acesso ao curso ocorre por meio de chamada pública que, por meio de uma prova teórica e uma prática, avalia os conhecimentos básicos de teoria musical e as habilidades no instrumento escolhido. O curso oferece semestralmente 40 vagas distribuídas entre nove instrumentos musicais: violão, teclado/piano, baixo, flauta doce, sax, clarinete, trompete, trombone e tuba. No caso do violão, são disponibilizadas 12 vagas por semestre, divididas entre duas turmas, cada uma com seis alunos, sob a condução de dois professores.

O CTIM do IFPI possui duração de um ano e meio, estruturado em três módulos, um para cada semestre. As aulas são concentradas em um único turno (matutino ou vespertino). A disciplina de prática instrumental, foco desta pesquisa, é ministrada uma vez por semana durante os três semestres, com carga horária de 60 horas-aula por semestre, sendo quatro horas por semana. Além das aulas de instrumento musical, os alunos cursam outras disciplinas como Fundamentos da Música, Percepção Musical, Organologia, História da Música, Improvisação, Projeto Integrador, Teclado Básico, Canto Coral, Harmonia, Música e Informática, e Música e Trabalho, totalizando 1.200 horas de formação (Anexo A). Dessa forma, o curso proporciona para os alunos uma formação ampla em música.

Por ser concomitante ou subsequente ao ensino médio, a maioria dos estudantes que buscam o CTIM do IFPI está na faixa etária correspondente a esse nível escolar. Contudo, o curso também atrai músicos já atuantes no mercado de trabalho, interessados em se qualificar, além de pessoas com idades mais avançadas que veem na música uma oportunidade de lazer

e/ou desenvolvimento pessoal. Diante desse cenário tão diverso e complexo, os interesses em relação à formação buscada na instituição são bastante variados: ser solista/recitalista; realizar acompanhamentos; e desenvolver a improvisação e criação musical.

Essa diversidade de perfis enriquece o ambiente de aprendizado, promovendo trocas de saberes e experiências entre os estudantes, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla e integrada ao contexto musical, educacional e social dos discentes. Tudo isso é possível pois, conforme IFPI (2022), a disciplina de instrumento contempla diferentes aspectos da prática do instrumento e é bastante flexível quanto ao repertório a ser praticado e à forma como ele será realizado: de forma individual ou em grupo. Da nossa parte, sempre buscamos criar um ambiente de trabalho em que todos se sintam acolhidos e contemplados em suas necessidades.

Conforme já relatamos, as nossas experiências prévias com o ensino de violão estavam concentradas em duas modalidades: ensino individual e ensino em grupo. Cada uma delas acontecia de forma isolada, sem que houvesse uma interseção entre elas. Particularmente no segundo caso, o público era composto por alunos iniciantes no instrumento e todo o trabalho era orientado para esse fim. Durante essa experiência, desenvolvemos o material pedagógico do Projeto Violão na Escola, que foi bastante exitoso nesse processo. Já no caso das aulas individuais ou tutoriais trabalhávamos com alunos de diferentes níveis de habilidade instrumental, sempre focando nos objetivos e nas necessidades de cada estudante.

No entanto, o contexto das nossas atividades no CTIM do IFPI é bem mais complexo, especialmente no primeiro módulo do curso em que trabalhamos, simultaneamente, com alunos do primeiro e do terceiro módulo, constituindo-se em uma turma numerosa e bastante heterogênea. Diante disso, e de forma a atender às necessidades de tamanha diversidade de perfis, sentimos a necessidade de buscar uma alternativa metodológica adequada. Ao recorrer às nossas experiências prévias, a que mais se aproxima à nossa realidade atual é o material pedagógico do Projeto Violão na Escola. Mesmo voltado para iniciantes, ele contém muitos subsídios úteis para o nosso exercício profissional atual, como a escrita de arranjos com as partes de acordo com o nível de quem irá tocá-las.

Todavia, a parte prática do material pedagógico do Projeto Violão na Escola, onde a sua última versão foi concebida em 2010, é composta por partituras fechadas e voltadas para a prática orquestral do instrumento, em que cabe aos alunos a execução do conteúdo musical escrito, pronto, que denominaremos de partituras fechadas. Além disso, as músicas contempladas neste material estão voltadas para outro tipo de público: crianças e adolescentes

em estágio de iniciação musical e no instrumento. Portanto, desse material foram aproveitados essencialmente os princípios da prática coletiva do violão e a concepção de escrita dos arranjos, com a atribuição de diferentes níveis de dificuldade em cada parte, de acordo com as habilidades instrumentais de quem irá tocá-la.

Também realizamos buscas, tanto nas produções acadêmicas quanto no mercado editorial, por um material didático que pudesse atender às necessidades específicas do nosso curso, mas, pelas características de cada contexto educacional, não obtivemos êxito em nossas buscas. Diante dessa lacuna, formulamos a seguinte problemática de pesquisa: como desenvolver uma proposta didática, baseada na metodologia do Projeto Violão na Escola e em estudos acadêmicos sobre Ensino Coletivo de Violão, que atenda às necessidades pedagógicas e técnicas dos alunos do CTIM do IFPI, Campus Teresina Central?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em conceber uma proposta didática voltada para o Ensino Coletivo de Violão em um curso técnico profissionalizante, adaptada às necessidades dos alunos do CTIM do IFPI, campus Teresina Central. De forma a alcançarmos esse propósito, definimos os seguintes objetivos específicos: a) fazer um levantamento dos estudos publicados que contemplam o Ensino Coletivo de Violão em espaços formais de aprendizagem musical; b) compreender a proposta metodológica do ensino de violão utilizada no PVE e c) analisar as dimensões que corroboram para o processo de ensino coletivo de violão, originárias das publicações científicas e da metodologia utilizada no PVE, para subsidiar a confecção da proposta didática para o ensino coletivo do instrumento.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade contínua de enfrentar os desafios inerentes ao ensino de violão em contextos formais, como os institutos federais, nos quais atualmente desenvolvemos nossas atividades, com o propósito de promover uma aprendizagem abrangente, contextualizada e significativa. Dessa forma, ao considerarmos que este estudo possui grande relevância para a nossa formação pessoal e profissional, uma vez que busca integrar abordagens pedagógicas contemporâneas ao cotidiano das aulas de violão do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI – Campus Teresina Central, acreditamos que ele contribuirá para a consolidação de uma formação musical sólida e alinhada às demandas e necessidades dos estudantes na atualidade.

No Estado do Piauí, onde a maioria das escolas especializadas de ensino musical concentra-se na capital Teresina, constata-se uma carência de publicações de material didático contextualizado e voltado para o ensino de violão em grupo e que contemple estratégias metodológicas sistematizadas e eficientes voltadas para espaços formais de educação. Dessa forma, a partir dos dados levantados e com base na metodologia que foi utilizada no PVE,

pretendemos preencher essa lacuna ao propor uma proposta didática atual e voltada para cursos técnicos profissionalizantes e escolas de música do Estado, podendo também a mesma ser replicada em diferentes contextos educacionais.

Do ponto de vista científico, o PVE, pela sua relevância histórica e influência na vida musical de Teresina, configura-se como um objeto de estudo de grande potencial investigativo. Contudo, apesar de sua importância cultural e pedagógica, há escassez de pesquisas sobre seus fundamentos, práticas e impactos educacionais. Diante dessa lacuna, propõe-se a criação desta proposta didática inspirada em seu material pedagógico, sustentada por referenciais teóricos e metodológicos da literatura científica. Esperamos que essa iniciativa possa oferecer subsídios à comunidade acadêmica, favorecendo-lhe novas perspectivas e estratégias para o ensino coletivo de instrumentos musicais, especialmente quando se tratar de contextos educacionais semelhantes.

Finalmente, por acreditar no papel transformador da educação musical, uma vez que ela não apenas desenvolve a sensibilidade estética, mas também leva os aprendizes a compreender a complexidade do mundo, promovendo assim o desenvolvimento humano e a sua emancipação sociocultural. Dessa forma, acreditamos que, ao criar essa proposta didática voltada para o ECV no contexto técnico-profissionalizante, o produto da nossa pesquisa, vislumbramos a possibilidade de oferecer um melhor preparo profissional para os alunos que buscam formação profissional na nossa instituição de forma a torná-los aptos para o mercado de trabalho contemporâneo.

Este trabalho apresenta-se na modalidade de dissertação, com a contribuição de uma proposta didática voltada ao ensino coletivo de violão, a ser aplicada no contexto do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Teresina Central; contudo, por se tratar de uma proposta direcionada à atuação pedagógica de professores de violão, sua estrutura e fundamentação permitem a adaptação e a ressignificação em distintos contextos educacionais, especialmente naqueles caracterizados pela heterogeneidade das turmas, realidade recorrente no âmbito do IFPI.

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada nas concepções sobre inovação educacional propostas por Moran (2014) – o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento; a formação do aluno-empresendedor; e a construção do aluno-cidadão; no conceito de inovação curricular conforme Masetto e Gaetta (2016), que o concebem como uma prática social pedagógica de forma flexível e inacabada, sempre sensível ao contexto e às tecnologias. Dentro da área da educação musical, nas cinco habilidades do sistema CLASP, de Keith Swanwick, que devem fazer parte do processo de

formação musical. E no campo do ensino de violão, nos princípios e nas disposições possíveis do ECV conforme Tourinho (2007 e 2012, respectivamente).

Também será de grande relevância para a nossa pesquisa a compreensão do processo de aprendizagem a partir da concepção de Simon (1996) ao pontuar que o foco deve estar no aluno, não apenas no ensino; sobre a necessidade de esta ser concebida a partir de uma visão holística e apegada ao real, conforme Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998); sobre dimensões da aprendizagem – conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e atitudes/valores –, conforme Masetto (2015); e nos quatro pilares da aprendizagem que, de acordo com Dehaene (2022), consiste na atenção, no envolvimento ativo, no feedback de erros e na consolidação.

Ainda dentro do campo da aprendizagem, apoiaremos-nos na aprendizagem cooperativa, conforme Johnson e Johnson (2017), que veem a cooperação como a base da vida social; que transforma a heterogeneidade num potencializador da aprendizagem, conforme Monereo e Gisbert (2005); que consiste em uma das três formas de interações entre os pares numa sala de aula, conforme Damon e Phelps (1989); e que apresenta vantagens sobre os métodos competitivos e individualistas, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Adicionalmente, ainda no terreno na aprendizagem, abordaremos a aprendizagem ativa como uma possibilidade de conferir ao estudante o protagonismo no seu processo de aprendizagem de forma a personalizar a sua trajetória, segundo Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Sefton e Galini (2023), e no conceito de escola como uma comunidade de aprendizagem, conforme Moran (2019). E, por fim, o Ensino Coletivo de Violão, tema central da nossa pesquisa, no qual nos apoiaremos nas contribuições trazidas por Montandon (2004), ao destacar o seu potencial como uma metodologia de aprendizagem abrangente. Ainda nessa área, Tourinho (2007, 2010 e 2012) nos apresenta os princípios dessa forma de aprendizagem e as disposições físicas dos alunos em sala de aula. E, finalmente, nos benefícios musicais e sociais no Ensino Coletivo de Violão, conforme Swanwick (2003), Hallam (2006) e Tourinho (2007, 2010 e 2012).

Quanto ao procedimento metodológico desta pesquisa, foi adotado o levantamento bibliográfico do tipo o estado da arte, de acordo com a proposição de Tomanowski e Ens (2006). Com relação à sua abordagem, ela é do tipo qualitativa, segundo Flick (2009) e Crewell (2010). O campo da pesquisa é o Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, e, mais especificamente, o Curso Técnico em Instrumento Musical (violão). Com relação ao método de análise dos dados, adotamos uma abordagem qualitativa, conforme Yin (2016). A

análise de conteúdo aconteceu conforme descrito por Bardin (2016), que destaca a sua importância para examinar os materiais coletados de maneira sistemática e objetiva que, por sua vez, sugere a existência de três etapas: organização, codificação e categorização.

Este trabalho se encontra dividido em cinco partes: a primeira parte trata de inovação educacional e, como um subcapítulo, inovação curricular; a segunda parte aborda o processo de aprendizagem, que está dividido em três metodologias: aprendizagem cooperativa, aprendizagem ativa e Ensino Coletivo de Violão; a terceira parte se dedicará às orientações metodológicas e ao *locus* da pesquisa; a quarta parte tratará dos resultados e discussão da pesquisa; e, na quinta parte, apresentamos os resultados dos estudos: uma proposta didática para o Ensino Coletivo de Violão em um curso técnico profissionalizante.

Dessa forma, o objeto deste estudo constitui na criação de uma proposta didática voltada para o ensino coletivo de violão em um curso técnico profissionalizante que, uma vez consolidada, esperamos que traga melhorias na aprendizagem dos estudantes de violão do nosso CTIM do IFPI, campus Teresina Central, bem como para os estudantes de violão que estudam em situações análogas em outros contextos educacionais, sejam eles espaços formais ou informais de ensino. Também esperamos que esse material possa ser utilizado em diferentes níveis de formação e com diferentes propósitos educativos.

Assim, a seguir, serão apresentadas as principais concepções teóricas sobre inovação educacional e inovação curricular, com base em pesquisas acadêmicas e na literatura contemporânea, que nos apoiarão na confecção da nossa proposta didática.

## 2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Compreender o conceito de inovação educacional é essencial para fundamentar esta pesquisa, cujo objetivo central é a criação de uma proposta didática para o ensino coletivo de violão num curso técnico profissionalizante. Partimos da constatação de que a educação contemporânea enfrenta um descompasso entre métodos tradicionais e as necessidades dos aprendizes de hoje, conforme aponta Calzaferri (*apud* Sprenger, 2005). Nesse contexto, Lévy (2010, *apud* Andrade; Sartori, 2018) defende que a inovação vai além do uso das TICs, abrangendo a transformação de práticas, significados e interações no ambiente escolar. Moran (2014) propõe quatro bases para uma educação inovadora que repensem o papel do professor, do estudante e dos processos de ensino-aprendizagem. Complementarmente, abordaremos a inovação curricular como um fator importante neste processo a partir das perspectivas de Lima *et al.* (2024), Wiggins e McTighe (2019) e Masetto e Gaetta (2016).

Atualmente, vivemos em um mundo de mudanças aceleradas em todos os setores da atividade humana. Esse fenômeno é impulsionado, em grande parte, pela forma como a comunicação e a transmissão de informações ocorrem. Com a ampla acessibilidade a diferentes recursos tecnológicos, torna-se cada vez mais desafiador prever o futuro, mesmo em curto ou médio prazo. Nesse contexto, a sociedade pode ser dividida em quatro grandes estágios, segundo Mattar (2019, p. 124): “a sociedade oral, a sociedade da escrita, a sociedade da imprensa e a sociedade eletrônica (a aldeia global)”. Cada um desses estágios reflete avanços na forma como as informações são compartilhadas e armazenadas ao longo do tempo.

O primeiro estágio exigia a presença dos interlocutores para que a comunicação ocorresse. No segundo, o texto escrito permitia a comunicação sem a necessidade da presença do escritor. No terceiro, a imprensa possibilitou a reprodução indefinida dos discursos. Já no quarto estágio, em que vivemos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel central. A popularização de dispositivos eletrônicos conectados à internet, como computadores, tablets e celulares, transforma a maneira como a informação é produzida e consumida. Mattar (2019, p. 125), evidencia a dinamicidade e a fluidez da comunicação na era digital ao afirmar que “a informação se apresenta digitalmente e virtualizada [...], passando da estabilidade da linguagem representada estaticamente nos livros [...] para a [...] instabilidade da linguagem eletrônica”.

O contexto educacional não poderá se excluir dessa nova realidade, haja vista que é no ambiente escolar em que acontece a maior parte da formação das pessoas para que estas

aprendam a conviver e trabalhar em sociedade. No entanto, a escola, de modo geral, mostra-se pouco atrativa para os estudantes atuais e também para alguns profissionais da educação. As razões para isso são várias e seria impossível lançar mão de um reducionismo para descrevê-las. O certo é que as instituições de ensino precisam se reinventar para que possa servir às demandas do tempo presente.

Como porta de entrada para o início da discussão sobre inovação educacional, achamos pertinente trazer aqui uma citação de Calzaferri extraída do livro *El mito de la motivación: cómo escapar de un callejón sin salida*, de Rienhard K. Sprenger, que sintetiza uma crítica às contradições estruturais e metodológicas das organizações e sua relação com a gestão e a motivação no ambiente de trabalho:

Trabajamos en estructuras de ontem, con métodos de hoje, en problemas de mañana e, principalmente, con personas que construyeron las estructuras de ontem sobre alicerces culturales de anteontem e que, depois de amanhã, já não trabalharão mais nisso (Calzaferri s/d *apud* Sprenger, 2005, p. 46 – tradução nossa)<sup>1</sup>.

A citação de Calzaferri expressa de maneira irônica e crítica a desconexão temporal entre estruturas, métodos e problemas organizacionais, enfatizando como as práticas atuais são influenciadas por um passado já ultrapassado, enquanto se tenta lidar com desafios futuros. Trazendo-a para o campo educacional, ela nos mostra a existência de uma contradição no ambiente organizacional das escolas ao utilizarmos estruturas ultrapassadas com métodos atuais para enfrentar desafios futuros, enquanto contamos com pessoas que criaram essas estruturas baseadas em culturas ainda mais antigas. Essa discrepância entre passado, presente e futuro evidencia a rigidez das instituições em atualizar seus modelos, muitas vezes ignorando a rápida evolução dos contextos nos quais elas estão inseridas.

Nesse cenário, a inovação educacional torna-se emergente como condição principal para trazer a escola para o novo milênio e, conseqüentemente, para as pessoas que dela dependem. No entanto, tal implementação não poderá ocorrer de maneira isolada, mas dependerá do contexto em que ela está inserida, das suas particularidades, dos professores, dos alunos e da legislação vigente. Além disso, é fundamental a colaboração entre diferentes agentes para garantir que as inovações sejam eficazes e sustentáveis. Mas em que consiste uma inovação educacional na atualidade?

Segundo Audy (2017), o termo "inovação" tem sido usado desde a Idade Média, inicialmente em contextos artísticos. Durante os séculos XVIII e XIX, seu uso foi expandido

---

<sup>1</sup> Trabajamos en estructuras de ayer, con métodos de hoy, en problemas de mañana y, principalmente, con personas que construyeron las estructuras de ayer sobre cimientos culturales de anteayer y que pasado mañana ya no trabajarán en esto.

para as revoluções industriais e, mais recentemente, para as tecnociências, especialmente nos Estados Unidos no século XX. O conceito também foi explorado por Joseph A. Schumpeter (1883-1950) sob uma perspectiva econômica. No final do século XX, a inovação ultrapassou os laboratórios e passou a incluir conceitos como inovação social e aberta. Assim, Audy (2017, p. 76) resume inovação como a “efetiva implementação, com sucesso (valor agregado), de novas ideias, em um determinado contexto”. No campo da educação, o autor aponta três exemplos de inovação disruptiva:

[...] (a) as tecnologias online de aprendizagem, (b) as mudanças no perfil dos empregos no mundo do trabalho e a educação continuada (*long life learning*), e (c) a terceira missão e a atuação como vetor do desenvolvimento econômico e social (Audy, 2017, p. 77).

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem tem crescido no meio educacional. Quanto à mudança no perfil dos empregos, trata-se de uma questão central para os egressos das escolas profissionalizantes e cursos superiores, uma vez que as profissões surgem e desaparecem em um ritmo acelerado. Isso destaca a necessidade de uma formação continuada. No que diz respeito ao desenvolvimento econômico e social, a educação também enfrenta desafios diante de modelos econômicos voláteis e uma sociedade em constante transformação, exigindo que os egressos estejam preparados para enfrentar essas mudanças.

No entanto, no mundo atual ainda existem muitas concepções equivocadas que concebem a inovação educacional como sendo algo a ser operacionalizada exclusivamente por meio do uso das TICs em sala de aula. Essa visão é enfaticamente rechaçada por Levy ao pontuar que:

[...] a mudança tecnológica, por si mesma, não trouxe mais aprendizado ou mais inovação. Lidar com as tecnologias da inteligência na era digital envolve recriar sentidos e significados para o conhecimento construído e compartilhado em redes. Inovar é mudar ações, comportamentos, ou seja, assimilar, na vivência dos gestos, das narrativas, dos percursos cotidianos no contexto de cada sala de aula, novas experiências significativas do aprender e do ensinar (Lévy, 2010, *apud* Andrade; Sartori, 2018, p. 175-176).

O autor destaca que, para que a tecnologia realmente impacte a sala de aula, é necessário que o seu uso objetive em transformar o significado do conhecimento, promovendo uma abordagem mais colaborativa e conectada. Portanto, a inovação no ambiente da sala de aula é entendida não apenas como a introdução de ferramentas digitais, mas, conforme Masetto (2012):

[...] sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis (Masetto, 2012, p. 16 *apud* Silva; Prata-Linhares, 2015, p. 137).

Desta forma, e como meio para promover uma verdadeira transformação das práticas pedagógicas, Moran (2014) propõe quatro bases ou eixos fundamentais: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento; a formação do aluno-empREENDEDOR e a construção do aluno-cidadão, pontos que serão discutidos a seguir.

Na primeira base, que trata do conhecimento integrador e inovador, o autor recomenda que deveremos levar em conta a complexidade e a incerteza do saber. Moran (2014, p. 39) destaca que "o conhecimento é nosso foco, nossa matéria-prima e, ao mesmo tempo, nosso problema" e que, de acordo com Freire (2016, p. 24), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção". Moran (2014) também enfatiza a importância de equilibrar pensamento divergente e convergente, permitindo tanto a criatividade quanto a organização na aprendizagem.

Na segunda base, o autor considera que o desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento é fundamental para o sucesso escolar e social dos alunos. Moran (2014, p. 46) afirma que "aprendemos mais e melhor se o fazemos num clima de confiança, de incentivo, de apoio, de autoconhecimento". Ele critica o modelo tradicional, baseado no controle e na coerção, defendendo uma educação mais afetiva, que valorize a compreensão e a inclusão. Segundo Rogers (1983, p. 39): "[...] se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas".

Na terceira base, Moran (2014) sugere que a formação do aluno-empREENDEDOR incentiva a criatividade, a inovação e a autonomia. O referido autor argumenta que a escola precisa ir além da memorização e da repetição, promovendo experiências que estimulem a iniciativa. Segundo Freire (2016, p. 105), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas", tratando-se de um processo do "vir a ser", centrado "[...] em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...]". Além disso, o autor supracitado critica o fato de os alunos serem condicionados a uma postura reativa, enfatizando que é preciso formar cidadãos que criem oportunidades ao invés de esperá-las. O mestre pernambuco acrescenta ainda que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2016, p. 105).

Freire (2016) enfatiza a necessidade de uma educação voltada para a formação cidadã e crítica, em vez de uma instrução mecanicista voltada apenas para a aprovação escolar. Sua perspectiva reforça a importância do ensino como um processo emancipatório, no qual o estudante deve ser protagonista de sua aprendizagem e capaz de transformar a realidade ao seu redor. A noção de “cidadão empreendedor” não se limita ao sentido econômico, mas se refere à autonomia, à criatividade e à capacidade de agir diante dos desafios sociais. Freire (2016) critica a passividade educacional e propõe uma escola que estimule a ação reflexiva e a participação ativa dos alunos. Dessa forma, a educação deve ser comprometida com a construção de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

Em entrevista a Rosenfeld, Robert Wong, considerado o executivo do ano pela revista *The Economist*, que também se refere a ele como um dos mais destacados *headhunt* (caçadores de talento) do mundo atualmente, afirma que:

Precisamos ter claro que a escola não deve preparar o aluno para passar de ano, mas sim para ser um cidadão empreendedor. [...] É preciso que o estudante seja proativo e agente de mudanças e não que fique esperando que apareçam oportunidades (Wong, 2004, *apud* Rosenfeld, 2004).

Ao criticar o ensino tradicional focado apenas na progressão escolar, Wong (2004) enfatiza a importância de que a escola deve preparar os alunos para agir ativamente na sociedade. A proposta sugere que a escola deve estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de iniciativa, características fundamentais para a adaptação às transformações do mundo contemporâneo. Assim, a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a formação de indivíduos capazes de criar e aproveitar oportunidades. Esse enfoque dialoga com concepções pedagógicas que valorizam o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

Por fim, a quarta base, que trata da construção do aluno-cidadão, Moran (2014) destaca que a educação deve ir além do desenvolvimento pessoal e profissional para incluir uma formação social e ética. Esse princípio apoia-se no Relatório da UNESCO para a educação no século XXI, escrito por Delors *at al.* (1998, p. 99), que considera que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Ele alerta para os desafios impostos pelo individualismo e pela sociedade de consumo, defendendo que a escola precisa proporcionar experiências concretas de cidadania e responsabilidade social.

Trazendo a discussão para o campo metodológico, Shirley e Hargreaves (2022)

apontam que o foco da educação atual deve estar na construção de um ambiente de ensino que valorize o engajamento, o bem-estar e a identidade dos alunos. As autoras destacam cinco elementos essenciais para garantir um aprendizado envolvente: valor intrínseco, importância, pertencimento, empoderamento e proficiência. Isso contrasta com o ensino tradicional, baseado na simples transmissão de conteúdos, que já não atende mais às necessidades da sociedade contemporânea, que é caracterizada, segundo Moran (2014), como sociedade do conhecimento, exigindo uma abordagem mais flexível e adaptada à realidade dos estudantes.

A escola, nesse contexto, precisa atuar como um catalisador da inovação, promovendo mudanças estruturais que estimulem a criatividade, a autonomia e a colaboração. Thurler (2001) reforça essa ideia ao afirmar que a inovação deve ser um processo contínuo, orientado para a busca das melhores soluções educacionais. Dessa forma, as instituições de ensino precisam desenvolver estratégias que permitam adaptações constantes em suas práticas de forma a atender às novas demandas da sociedade, tornando o aprendizado mais significativo e conectado com a realidade dos alunos.

Nesse sentido, Carbonell (2016) argumenta que a inovação educacional deve ir além das simples reformas curriculares, mas que para que isso possa acontecer é necessário que haja a promoção de uma verdadeira transformação no modo de ensinar e aprender. Para o autor, a inovação não pode se limitar à adoção de novas tecnologias ou métodos, mas deve estar fundamentada em uma mudança profunda na cultura educacional. A valorização da participação ativa dos estudantes e a integração entre teoria e prática são aspectos fundamentais para que a inovação seja efetiva e produza impactos positivos a longo prazo.

No contexto do ensino de música, a inovação muitas vezes é confundida com a mera utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), contrariando o que diz Lévy (2010, *apud* Andrade; Sartori, 2018). Swanwick (2003) defende que o ensino de música ocorra de maneira musical, ou seja, respeitando a natureza expressiva e criativa dessa área de conhecimento. Para isso, o autor propõe três princípios fundamentais: considerar a música como um discurso, valorizar o discurso musical dos alunos e garantir fluência no aprendizado desde o início. O autor também menciona o modelo CLASP<sup>2</sup>, que inclui composição, estudos da literatura, apreciação, técnica e performance, como uma abordagem que responde às reais necessidades do ensino de instrumentos musicais.

Esse modelo reforça a importância de integrar diferentes aspectos da experiência musical, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades de maneira mais holística e

---

<sup>2</sup> CLASP = composing – literature studies – audience listening or “audition” – skill acquisition – performance.

significativa. Ao invés de restringir o aprendizado musical a padrões rígidos e dogmáticos, a inovação no ensino de música deve considerar o contexto cultural dos estudantes, suas vivências e a diversidade de estilos e práticas musicais existentes. Swanwick (2014) vai mais longe ao revelar a abrangência dos espaços onde os estudantes aprendem e fazem música:

Grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal. Há um segundo papel a ser desempenhado no sistema formal da educação musical. A música se estende além das salas de aula para dentro da rede social de escolas primárias, secundárias e faculdades como comunidades educacionais, e para o resto do mundo lá fora. O sistema formal tem um papel a cumprir na organização de tais atividades eletivas específicas como corais, bandas de música, grupos de jazz, folk e pop, musicais, e assim por diante. A escola ou faculdade, no entanto, é apenas uma agência promotora de música na comunidade. Esse programa de eventos não precisa, portanto, ser absolutamente abrangente, nem poderia ser (Swanwick, 2014, p. 152-153).

Fica evidente que a educação musical formal desempenha um papel complementar e essencial ao incentivar experiências musicais que transcendem a sala de aula, conectando-se com as redes sociais e culturais das comunidades educacionais e da sociedade em geral. Escolas e faculdades funcionam como promotoras dessas atividades musicais extracurriculares sem a necessidade de oferecer uma programação totalmente abrangente, visto que a música encontra espaço natural e diversificado fora do sistema formal de ensino. Todos os alunos de um curso de música possuem um histórico de escuta e fazer musical só deles. Caberá portanto à escola o papel de instrumentalizar esses alunos para que encarem da melhor forma possível o mundo que os cerca.

Cunha (2016) destaca que os estudantes devem estar abertos à inovação, pois muitos cresceram em um ambiente escolar tradicional e podem resistir a novas abordagens, tornando essencial engajá-los e demonstrar a relevância das mudanças para seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Isso reforça a importância da percepção de que a inovação na educação não ocorre de forma isolada, mas depende de um esforço coletivo envolvendo professores, alunos, gestores e a comunidade escolar. Nesse sentido, Masetto (2004) enfatiza que a adoção de metodologias ativas e a reestruturação do ensino devem estar inseridas em um processo mais amplo de transformação institucional, que inclui a revisão dos currículos, a reformulação das práticas avaliativas e a criação de um ambiente que estimule a experimentação e a criatividade.

Conforme acabamos de discutir, pudemos constatar que a educação na contemporaneidade tornou-se um processo que, segundo Delors *at al* (1999), vai muito além do aprender a conhecer e fazer. Assumem protagonismos as dimensões aprender a ser e

aprender a conviver. Diante desse complexo cenário, concluímos com uma afirmação de Prata-Linhas (2012, p. 101 *apud* Silva e Prata-Linhares, 2015, p. 137), ao propor que as escolas precisam “pensar em que alunos queremos formar, nas pessoas que necessitamos para promover a transformação da nossa sociedade”.

Neste capítulo pudemos constatar que, ao aprofundar o debate sobre inovação educacional a partir das concepções teóricas, de modo à obtenção de uma compreensão consistente e crítica sobre o tema, fica evidente que entender os fundamentos da inovação educacional se torna indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa, pois isso embasará a criação de uma proposta didática para o Ensino Coletivo de Violão num curso técnico profissionalizante que não apenas incorpore recursos tecnológicos contemporâneos, mas que também reconfigure as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de violão, particularmente o ensino coletivo, potencializando essa prática por meio do estímulo à aprendizagem ativa, que será abordada no segundo capítulo.

## 2.1 Inovação curricular

O processo de inovação educacional necessariamente envolve, dentre outros aspectos, a inovação curricular. Começaremos por conceituar esse substantivo masculino, que é uma tarefa bastante complexa devido aos vários sentidos que ele pode apresentar a partir do lugar e da sua finalidade em uso. Mesmo estreitando o seu significado e dirigindo-o para a esfera escolar, ainda assim não poderemos definir com precisão o seu significado, dadas as múltiplas alternativas de compreensão sobre o mesmo. Lima *et al.* (2024, p. 80) apontam que o currículo:

Refere-se à trajetória do estudante em seu processo de compreensão do conhecimento designado e conduzido pela escola, trajeto que se dá por meio de uma determinada organização e arranjo do conteúdo no tempo e espaço escolar.

Ao definir currículo, os autores concentram-se prioritariamente no aspecto do conhecimento/conteúdo, denotando, dessa forma, uma visão tradicional sobre a educação, focada principalmente na transmissão de conhecimento. Para o aluno, o resultado do currículo sobre a sua aprendizagem estará condicionado à política educacional da instituição de ensino em que ele está inserido, seja inovadora ou tradicional, conforme sugere a definição que acabamos de apresentar.

Dando sequência à busca por uma definição de currículo, Wiggins e McTighe (2019) propõem o currículo como um “curso a ser seguido” com foco nas aprendizagens desejadas, que correspondem ao ponto de chegada, e que o currículo ideal deverá especificar não apenas

o que será abordado, mas também as experiências, tarefas e avaliações que ajudarão a atingir os objetivos. Além disso, ele deverá descrever o que o aprendiz deve alcançar, o que precisa fazer para isso e o papel do professor para garantir os resultados esperados. Para Wiggins e Mctighe (2019, p. 6), o currículo deverá ser derivado a partir dos resultados esperados da aprendizagem, constituindo-se, dessa forma, em um “mapa sobre como atingir os ‘resultados’ de desempenho desejado do aluno”.

Percebemos que na definição de currículo proposta por Wiggins e Mctighe (2019) há um avanço significativo rumo a um currículo inovador pelo fato de os autores pontuarem a aprendizagem como foco precípua da ação pedagógica e clamarem por estratégias eficazes para que isso seja alcançado. No entanto, ainda percebemos lacunas que precisam ser contornadas diante dos desafios oferecidos pelo cenário atual da sociedade, particularmente no tocante à formação do estudante enquanto um ser reflexivo e que precisa aprender, além do conhecimento e do fazer, mas a ser e a conviver, conforme o que estabelecem *Os Quatro Pilares da Educação* para o século XXI, de Delors *et al.* (1998).

Gimeno-Sacristán (2013) apresenta o currículo como um elemento fundamental da educação, mas destaca que ele não é um simples conjunto de conteúdos neutros, e sim um espaço de disputa de significados e valores. Para Gimeno-Sacristán (2013, p. 20), “a cultura constituída pelos conteúdos do currículo é uma construção peculiar” e que esses conteúdos são escolhidos e organizados de acordo com interesses específicos, “o conhecimento escolar”, refletindo desigualdades e relações de poder. Além disso, ele discute como o currículo possui uma função reguladora, estabelecendo normas que influenciam a prática pedagógica e moldam as experiências educacionais dos alunos.

Outro ponto central na abordagem do autor é a tensão entre o currículo prescrito, a partir da ótica de quem o constrói, e o currículo vivido, ou seja, entre o que é formalmente planejado e o que de fato acontece na prática escolar. Gimene-Sacristán (2013, p. 25) ressalta que “o currículo é reconhecido no processo de seu desenvolvimento”, sugerindo que ele é dinâmico e se transforma na interação entre professores, alunos e o contexto social. Além disso, ele enfatiza a necessidade de considerar a subjetividade e a experiência cultural dos alunos, questionando um modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos padronizados.

Corroborando com a discussão em tela, Cordeiro e Araújo (2024) pontuam que o fazer pedagógico atual não poderá ser centrado no conteúdo como fora outrora. Ele deverá ir muito além disso, implicando:

[...] processos educativos mais flexíveis cujas propostas reclamam por novas possibilidades de aprendizagem, distintas das que habitualmente denominamos de tradicionalidade do magistério: aulas expositivas, métodos de ensino convencionais, avaliação para mensurar e outras práticas (Cordeiro; Araújo, 2024, p. 2876).

O fazer pedagógico atual, segundo as autoras, exige processos educativos maleáveis e que transcenda as práticas educativas tradicionais na busca de novas formas de ensino, aprendizagem e avaliação. A partir desse contexto de mudanças culturais e de conhecimento que ocorrem constantemente, Gimeno-Sacristán (2013) destaca a necessidade de transformações na educação a partir de três fatores a considerar: a cultura e o conhecimento com elementos dinâmicos; a preocupação com a qualidade da educação e a pressão do mundo do trabalho. Dessa forma, o autor ressalta que a educação precisa evoluir qualitativamente, tanto no que ensina quanto em como ensina, para estar à altura das mudanças culturais, da busca por qualidade e das exigências profissionais do mundo atual:

A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo de trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos e das formas de ensinar (Gimeno-Sacristán, 2013, p. 14).

Ampliando a discussão em curso, Masetto (2023, p. 1) aponta a urgência para a organização de currículos a partir de paradigmas inovadores, sendo estes guiados por “[...] sua intencionalidade, contextualização, o significado de novas atitudes e relacionamentos entre os sujeitos desse currículo (professor e aluno)”. O autor defende que um currículo guiado pela intencionalidade deve ter objetivos educacionais claros e planejados. Além disso, o currículo precisa estar contextualizado, refletindo o contexto cultural, social e econômico dos alunos, para tornar o aprendizado relevante. Ele também deve incentivar novas atitudes e relações colaborativas entre professor e aluno de forma a promover uma construção conjunta do conhecimento.

Ainda segundo Masetto (2023), a sociedade atual é muito diferente daquela das últimas décadas do século passado. A ideia de aldeia global, auxiliada pelas relações comerciais, pelos intercâmbios culturais e pela instantaneidade e facilidade de acesso à informação, vem tornando, de forma cada vez mais crescente e complexa, as relações entre as pessoas. O que há poucas décadas era algo mais restrito a umas poucas pessoas, atualmente é uma realidade massificada. Conforme sugere Masetto, o momento atual da sociedade corresponde a:

[...] uma sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, das ciências tecnológicas provocando o desenvolvimento da pesquisa e da construção do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, o desenvolvimento das Tecnologias

Digitais Informação e Comunicação (TDICs), viabilizando a socialização imediata e, em tempo real das pesquisas, seus resultados e conhecimentos delas derivados, bem como o contato com pesquisadores e seus grupos de pesquisa, através dos letramentos e das múltiplas imagens (Masetto, 2023, p. 3).

Diante disso, o referido autor destaca que, diante da sociedade atual, que ele denomina de “sociedade do conhecimento”, é essencial inovar tanto nas profissões já existentes quanto na criação de novas, valorizando profissionais capazes de realizar pesquisas, construir continuamente conhecimentos e desenvolver novas competências e habilidades. Além disso, espera-se que esses profissionais atuem com autonomia, criatividade e ousadia na solução de problemas, sempre sob uma perspectiva ética e cidadã, e com responsabilidade social em suas ações. Desta forma, e com vistas à implementação de uma visão holística em relação à educação e ao papel da escola na atualidade, Masetto e Gaetta concebem o currículo como:

[...] uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania. Visa a construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado: o exercício da autonomia pelo aprendiz (Masetto; Gaetta, 2016, p. 276).

De acordo com a visão dos autores, a elaboração de um currículo implica uma prática pedagógica com um papel social essencial, pois visa assegurar o direito à educação e à formação integral, preparando o indivíduo tanto para o trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania. Ambos enfatizam que o currículo deva ser construído a partir de uma base científica sólida que seja capaz de fomentar não apenas o conhecimento técnico, mas também a solidariedade social e a cidadania crítica e ativa. Em relação ao sucesso desse currículo, ele deve ser medido pela autonomia que o aprendiz conquista: a capacidade de agir e pensar de forma independente e responsável em sociedade.

Masetto e Gaetta (2016) sugerem também que um currículo deva sempre constituir em um:

[...] projeto inacabado, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias (Masetto; Gaetta, 2016, p. 277).

Isso implica um currículo como um projeto em constante desenvolvimento, incapaz de ser finalizado ou fixo, pois deve responder aos contextos em mudança, sempre pautado na integração, na interdisciplinaridade e no vasto acesso à informação e comunicação proporcionados pelas tecnologias. Em resumo: ele precisa ser flexível e adaptável para refletir

todas essas dinâmicas.

Trazendo a discussão para o ensino da música, muitas escolas que atualmente ensinam música, mesmo aquelas especializadas, ainda focam a sua atenção, quase que de forma exclusiva, no conteúdo, sendo este, em muitas situações, ultrapassado. Geralmente os conteúdos ainda estão presos a uma tradição musical europeia à qual Piston (1998) denomina de *Período da Prática Comum*. Isso é verificável nas disciplinas de natureza teórica e nas práticas instrumentais igualmente, e corresponde ao modelo conservatorial de ensino de música. Os conteúdos são trabalhados de forma praticamente padronizada, cujo objetivo é instrumentalizar os alunos para que entendam e toquem música erudita em detrimento das músicas que estejam mais próximas da realidade de cada um.

Essa visão tradicional e descontextualizada em relação ao ensino de música anda na contramão dos três princípios fundamentais que Swanwick (2003) considera para que o ensino de música ocorra musicalmente: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos e fluência do início ao final. O que não é muito raro encontrar são pessoas que passaram anos estudando em uma escola de música e que não desenvolveram esses princípios. Para muitos, o fazer musical não vai além da aplicação de um conjunto de procedimentos mecânicos ou técnicas com vistas a reproduzir, nem sempre de forma satisfatória, uma partitura em seus instrumentos/voz.

Diante do exposto, e seguindo o modelo curricular proposto por Masetto e Gaetta (2016), os currículos dos Cursos de Música, enquanto prática social, devem adequar-se aos contextos dos alunos e, sem perder o rigor científico das ações empreendidas, garantir-lhes o direito a uma formação musical sólida de forma crítica, ativa e contextualizada, e a sua autonomia. Tudo isso sem deixar de contemplar também outras dimensões fundamentais para o momento atual como a solidariedade social e a consciência cidadã.

### 3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Este capítulo tem por objetivo compreender a complexidade do processo de aprendizagem a partir de diversos referenciais teóricos que evidenciam a centralidade do aluno, a necessidade da promoção de uma aprendizagem holística e conectada ao real e nas etapas a serem vivenciadas pelos alunos para que a aprendizagem seja consumada. Nesse percurso, serão discutidos três tipos de aprendizagens diretamente relacionadas ao objeto desta pesquisa: a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem ativa e, por fim, o ensino coletivo de violão, eixo central desta investigação.

No contexto atual da educação, o conceito de “saber” passou por uma significativa transformação. Segundo o prêmio Nobel Herbert Simon, aprender não se resume mais à simples memorização de informações, mas à capacidade de encontrá-las e aplicá-las de forma produtiva. Diante da vastidão do conhecimento disponível e da impossibilidade de a educação abranger todo esse conteúdo, torna-se essencial auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades intelectuais e estratégias de aprendizagem que os capacitem a pensar criticamente e de maneira produtiva sobre diferentes áreas do conhecimento. Para Simon (1996):

“[...] o ensino é apenas um meio para o aprendizado” e para que haja um entendimento da educação, “[...] devemos estudar antes de tudo o aluno; o professor só é importante no que ele ou ela faz o aluno fazer” (Simon, 1996, p. 9, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A partir dessa perspectiva, Simon (1996) destaca que a essência do processo de ensino deve estar centrada na aprendizagem do aluno. Assim, faz-se necessário analisar diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de aprendizagem. Entretanto, conforme argumentam Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998, p. 47), essa não é uma tarefa simples, uma vez que a aprendizagem constitui um “conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino”. Os autores ressaltam que, para que a aprendizagem seja compreendida dentro da teoria e da prática didática, é fundamental que duas condições sejam atendidas:

a) Abranger, de forma integral e com tendência holística, as diferentes manifestações, processos e tipos ou classes de aprendizagem; b) Manter-se apegado ao real, sendo capaz de explicar não apenas fenômenos produzidos no laboratório, em condições especiais, mas também a complexidade dos fenômenos e processos da aprendizagem na aula, em condições normais da vida cotidiana (Gimeno-Sacristán; Pérez-Gómez, 1998, p. 47).

---

<sup>3</sup> [...] teaching is only a means to learning. [...] we must study first and foremost the student; the teacher is only important in what he or she causes the student to do.

De acordo com as duas condições apresentadas, os autores evidenciam a necessidade do conceito de aprendizagem abranger todos os tipos e processos de aprendizagem de maneira completa e integradora, com uma visão holística, e permanecer conectado com a realidade, sendo aplicável não só a situações controladas de laboratório, mas também à complexidade dos processos de aprendizagem que ocorrem em sala de aula e no cotidiano.

Apresentaremos a seguir duas definições para o conceito de aprendizagem que poderão nos ajudar a entendê-la melhor de acordo com as exigências da contemporaneidade. A primeira delas é proposta por Macedo. Para este autor, a aprendizagem corresponde a:

[...] aquilo que nos permite descobrir as propriedades do objeto, da natureza, das pessoas, das coisas. Aprendizagem significa obter informações, desenvolver procedimentos, mudar formas de pensar, aprofundar níveis de compreensão sobre aquilo que queremos conhecer (Macedo, 2005, p. 95).

Nessa perspectiva, aprender envolve a exploração e compreensão das características dos objetos, da natureza, das pessoas e de outros elementos ao nosso redor. Esse processo inclui a aquisição de informações, o desenvolvimento de estratégias cognitivas, a transformação de formas de pensamento e o aprofundamento do entendimento sobre os temas de interesse.

A segunda definição que apresentamos vem de Masetto. Para o autor, a aprendizagem:

[...] refere-se a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abrangendo minimamente quatro áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores (Masetto, 2015, p. 45).

Conforme podemos perceber nos posicionamentos de Macedo (2005) e Masetto (2015) sobre aprendizagem, eles apresentam semelhanças e diferenças importantes. Em relação aos pontos em comum: concebem a aprendizagem como um processo de descoberta e compreensão ao considerá-la um meio de explorar e entender aspectos variados da realidade, como objetos, natureza, pessoas e fenômenos; veem na aprendizagem uma oportunidade para o aprofundamento do conhecimento ao concordarem que aprender envolve adquirir informações, desenvolver métodos de pensamento e obter um entendimento mais profundo sobre o que se deseja conhecer; como um processo que contribui para o desenvolvimento pessoal, seja em termos cognitivos ou de compreensão.

Em relação às divergências, Masetto (2015) propõe uma amplitude do conceito de aprendizagem. Enquanto Macedo (2005) foca principalmente no aspecto cognitivo, relacionado à aquisição de informações e transformação das formas de pensar, Masetto adota

uma visão mais ampla e holística, incluindo não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento emocional, de habilidades práticas, atitudes e valores. Masetto coloca o enfoque no aluno ao enfatizar que as atividades devem ser centradas no aprendiz, levando em conta suas capacidades, necessidades e condições de aprendizagem, enquanto Macedo não menciona explicitamente essa dimensão do protagonismo do aluno. Masetto valoriza a adaptação do aluno a mudanças, tanto no ambiente quanto em suas atitudes e comportamentos, como um componente essencial da aprendizagem, aspecto que não aparece no posicionamento de Macedo.

Para compreender como ocorre a aprendizagem, Dehaene (2022) identifica quatro pilares fundamentais: atenção, envolvimento ativo, feedback de erros e consolidação. Segundo o autor, a ausência ou o enfraquecimento de qualquer um desses pilares pode comprometer significativamente o aprendizado. Esses princípios são assim descritos:

A Atenção, que amplifica a informação que focamos; o Envolvimento ativo, um algoritmo chamado "curiosidade", que incentiva o nosso cérebro a testar incessantemente novas hipóteses; o Feedback para erros, que compara nossas previsões com a realidade e corrige nossos modelos do mundo; a Consolidação, que automatiza por completo tudo aquilo que aprendemos, usando o sono como um componente-chave (Dehaene, 2022, p. 204).

Portanto, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, é necessário um processo ativo de imersão e exploração do conhecimento, no qual o estudante não apenas absorva informações, mas também interaja com elas, reformulando e consolidando seu entendimento ao longo do tempo. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1983), quando novas informações são incorporadas de forma substancial e não arbitrária à estrutura cognitiva do aluno, essa aprendizagem é significativa. Os autores explicam que:

A essência do processo de aprendizagem significativa reside no fato de que ideias expressas simbolicamente são relacionadas de modo não arbitrário e substancial (não literalmente) com o que o aluno já sabe. Por relação substancial e não arbitrária, queremos dizer que as ideias se relacionam com algum aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva do aluno, [...]. A aprendizagem significativa pressupõe tanto que o aluno manifeste uma atitude de aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar substancial e não arbitrariamente o novo material com sua estrutura cognitiva, quanto que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para ele, isto é, relacionável com sua estrutura de conhecimento de maneira não arbitrária e não literal (Ausubel; Novak; Hanesian, 1983, p. 48, tradução nossa) <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. 'Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, [...]. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva como que el material que aprende es

Diante da sociedade do conhecimento e das constantes transformações às quais estamos sujeitos no mundo contemporâneo, a aprendizagem também deverá constituir um processo contínuo, inacabado, seja nas várias fases da vida estudantil, seja na atividade laboral, seja igualmente na vida pessoal, familiar e social. Ainda como forma de ampliar e refinar as discussões ora realizadas, apresentamos agora o que Masetto propõe sobre o ato de aprender. Para o autor, aprender é:

[...] buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”. As atividades propostas pelo professor estão “centradas no aprendiz [...], em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda (Masetto, 2015, p. 44).

Para o autor, aprender envolve a busca por informações, a reflexão sobre experiências passadas, o desenvolvimento de habilidades e a adaptação a novas situações. Também inclui a descoberta de significados nos diversos aspectos da vida e a transformação de atitudes e comportamentos. Nesse processo, o professor deve focar nas necessidades e potencialidades do aluno, criando um ambiente que favoreça o seu aprendizado.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa depende tanto da disposição do aluno para estabelecer conexões entre o novo conhecimento e o que ele já sabe quanto da relevância do material para sua estrutura cognitiva. Cosenza e Guerra reforçam essa ideia ao afirmar que:

[...] alguém aprende quando adquire competência para resolver problemas e realizar tarefas, utilizando-se de atitudes, habilidades e conhecimentos que foram adquiridos ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, aprendemos quando somos capazes de exhibir, de expressar novos comportamentos que permitem transformar nossa prática e mundo em que vivemos (Cosenza; Guerra, 2011, p. 142).

Adicionamos agora mais um componente à discussão sobre o processo de aprendizagem: a metacognição que, segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 30), “[...] refere-se à capacidade de uma pessoa de prover o próprio desempenho em diversas tarefas [...] e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão”. Para os autores, a construção do conhecimento ocorre com base no que o aluno já sabe, tornando essencial que o professor considere seu conhecimento prévio e as suas crenças. Nesse contexto, a aprendizagem ativa e a metacognição desempenham um papel central. Os autores argumentam que o aluno deve assumir o controle de sua própria aprendizagem, avaliando sua compreensão, ajustando suas estratégias conforme necessário:

---

potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra.

Considerado importante o entendimento, as pessoas devem aprender a identificar quando entendem e quando precisam de mais informações. Que estratégias podem utilizar para avaliar se entendem o que outra pessoa quis dizer? Que tipos de comprovações precisam para acreditar em determinadas asserções? Como podem elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia? (Bransford; Brown; Cocking, 2007, p. 30).

Isso implica dizer que o professor deve incentivar a autonomia do aluno, ajudando-o a reconhecer o seu próprio nível de compreensão e a buscar informações quando necessário. Para isso, os estudantes devem aprender estratégias para avaliar o entendimento do que ouvem, critérios para acreditar em afirmações e métodos para formular e testar suas próprias teorias sobre os fenômenos.

### 3.1 Aprendizagem cooperativa

A cooperação é inata à natureza dos seres vivos desde a existência das primeiras formas de vida em nosso planeta. Não existe sociedade constituída que possa prescindir da cooperação para a sua subsistência, conforme mostram Johnson e Johnson:

Os grupos existem desde que existem formas de vida, desde as primeiras plantas e animais até os humanos modernos. Toda a sociedade humana utilizou grupos para atingir os seus objetivos e celebrou quando os grupos tiveram sucesso. Grupos construíram as pirâmides, construíram o Templo de Artemis em Éfeso e criaram o Colosso de Rodes e os jardins suspensos da Babilônia. [...] os grupos superam os indivíduos, especialmente quando o desempenho exige múltiplas competências, julgamentos e experiências. Muitos educadores, no entanto, ignoram as oportunidades de utilizar os grupos para melhorar a aprendizagem dos alunos e aumentar o seu próprio sucesso (Johnson; Johnson, 2017, p. 481, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Os autores supracitados colocam essa interdependência de forma ainda mais enfática ao afirmarem que:

A interdependência social para os humanos é como a água para os peixes. Assim como os peixes estão imersos na água durante toda a sua vida, nós também estamos imersos na interdependência social. E porque estamos imersos nela, a interdependência social pode passar despercebida. Como não podemos imaginar sua ausência, frequentemente não consideramos sua presença e, portanto, regularmente subestimamos o papel que a interdependência social desempenha na vida humana (Johnson; Johnson, 2017, p. 88, tradução nossa)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Groups have existed for as long as life forms have been around, from the earliest plant and animal life to modern humans. Every human society has used groups to accomplish its goals and celebrated when the groups were successful. Groups built the pyramids, constructed the Temple of Artemis at Ephesus, and created the Colossus of Rhodes and the hanging gardens of Babylon. [...] groups outperform individuals, especially when performance requires multiple skills, judgments, and experiences. Many educators, however, overlook opportunities to use groups to enhance student learning and increase their own success.

<sup>6</sup> Social interdependence to humans is like water to fish. Just as fish are immersed in water their entire lives, we, too, are immersed in social interdependence. And because we are immersed in it, social interdependence can escape our notice. Because we cannot imagine its absence, we often do not consider its presence and, therefore, regularly underestimate the role that social interdependence plays in human life.

Mesmo ainda não de pleno uso por parte dos educadores como uma oportunidade para potencializar a aprendizagem dos alunos e do seu próprio desempenho profissional, no campo da ciência essa metodologia de ensino já possui uma longa e exitosa tradição, a considerar a grande quantidade de estudos já realizados. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 10, tradução nossa)<sup>7</sup>, desde 1898 até o momento da publicação do seu trabalho, já foram realizados aproximadamente “600 estudos experimentais e mais de 100 estudos correlacionais sobre os métodos de aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista”.

A aprendizagem cooperativa é, segundo Monereo e Gisbert (2005, p. 9), “[...] uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre os alunos, [...], em elemento positivo que facilita o aprendizado”. Ao pontuarem como positivas as diferenças entre os alunos e, inclusive, nos seus níveis de conhecimento, os autores afirmam que são dessas condições que tiram proveito os métodos de aprendizagem cooperativa no favorecimento do trabalho dos professores, que devem atuar como mediadores do processo. Todavia, eles alertam que essa metodologia de ensino não deve ser utilizada de forma exclusiva, mas como um recurso adicional na condução da aula e de forma a ajudar no cumprimento dos objetivos a serem alcançados conforme o plano de trabalho.

De forma a determinar e estruturar as relações entre os pares em uma sala de aula, Damon e Phelps (1989) propõem três abordagens ou situações possíveis para uma prática educativa entre os alunos, ou pares “*peers*” conforme os autores se referem: tutorial, cooperativa e colaborativa. Na abordagem tutorial, segundo Damon e Phelps (1989, p. 11, tradução nossa)<sup>8</sup>, “assume-se geralmente que o tutor possui mais informação ou competência do que o tutorado”. Segundo Moran (2018), o tutor atuará como curador para que cada estudante progrida na aprendizagem individualizada. Na abordagem cooperativa segundo Damon e Phelps:

[...] Os grupos de aprendizagem são geralmente heterogêneos no que diz respeito à capacidade; e, embora em algumas versões de aprendizagem cooperativa os alunos assumam papéis diferentes, raramente existe um sentimento de estatuto superior associado a qualquer um dos papéis. É claro que pode haver diferenças entre os participantes em termos de habilidade, popularidade, domínio e assim por diante (Damon; Phelps, 1989, p. 12, tradução nossa)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> [...] 600 estudios experimentales y más de 100 estudios correlativos sobre los métodos de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista [...]

<sup>8</sup> [...] it is generally assumed that the tutor has greater information or competence than the tutee.

<sup>9</sup> The learning groups are generally heterogeneous with respect to ability; and, although in some versions of cooperative learning, students will assume different roles, there is rarely a sense of superior status attached to any of the roles. Of course there may be differences between participants in ability, popularity, dominance and so on.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 5, tradução nossa)<sup>10</sup> definem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino no qual “os alunos trabalham juntos para maximizar sua própria aprendizagem e a de seus colegas”. Esse método é estruturado com base em cinco componentes essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, habilidades interpessoais e processamento em grupo. Segundo eles, esses elementos diferenciam o aprendizado cooperativo de outros formatos, como o aprendizado competitivo ou individualista, permitindo uma experiência de aprendizado mais integrada e completa.

Já sobre a aprendizagem colaborativa, os Damon e Phelps (1989, p. 13, tradução nossa)<sup>11</sup> afirmam que “uma dupla de iniciantes trabalha junta para resolver tarefas de aprendizagem desafiadoras que nenhum dos dois conseguiria realizar sozinho antes do engajamento colaborativo”. Os alunos trabalham juntos em total igualdade e com um alto grau de engajamento mútuo, o que leva a um diálogo alto tanto em igualdade quanto em mutualidade. Esse tipo de interação promove um verdadeiro trabalho em conjunto, em que cada um contribui de maneira ativa e equilibrada.

Quanto às vantagens de aprender em grupo em comparação com o aprendizado individual, Johnson, Johnson e Holubec destacam que [...]

Esse método contrasta com a aprendizagem competitiva, na qual cada aluno trabalha contra os outros para alcançar objetivos escolares, como uma nota “10” que apenas um ou alguns podem obter, e com a aprendizagem individualista, em que os estudantes trabalham por conta própria para atingir metas de aprendizagem desvinculadas das dos outros alunos (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 5, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Ainda segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), pesquisas mostram que a aprendizagem cooperativa, em comparação com os métodos competitivos e individualistas, resulta em maior desempenho e produtividade dos alunos, com mais retenção e motivação. Além disso, ela promove relações positivas, com espírito de equipe e valorização da diversidade. Ela também traz benefícios para a saúde mental, fortalecendo a autoestima e a capacidade de lidar com desafios.

Sobre a aprendizagem coletiva, Oliveira (2002) pontua que essa ideia aparece

<sup>10</sup> [...] los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

<sup>11</sup> [...] a pair of relative novices work together to solve challenging learning tasks that neither could do on their own prior to the collaborative engagement.

<sup>12</sup> Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

associada ao papel das interações sociais e ao conceito de mediação, como na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que crianças interagem para mediar conhecimentos entre si, especialmente em contextos escolares. Esse conceito centraliza-se na ideia de que, por meio da interação com colegas e adultos, as crianças podem desenvolver habilidades e compreender conhecimentos que, sozinhas, ainda não conseguiriam dominar. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 60) afirma que “aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã”.

Diferentemente da aprendizagem cooperativa, a aprendizagem coletiva envolve um processo mais espontâneo de troca de conhecimentos, em que não há necessariamente papéis formalmente estabelecidos ou uma estrutura de interdependência. Em um contexto de aprendizagem coletiva, o grupo trabalha de maneira mais horizontal, na qual o compartilhamento de experiências e conhecimentos ocorre naturalmente. No entanto, na prática, os termos aprendizagem cooperativa e aprendizagem coletiva podem gerar entendimentos difusos quanto aos seus significados. O elemento basilar que os une é fato de que ambos os casos impliquem o processo de ensino e aprendizagem em que envolva um coletivo de pessoas.

### **3.2 Aprendizagem ativa**

O processo de aprendizagem contemporâneo exige das instituições de ensino e dos educadores novas atitudes, tanto quanto ao processo de ensino quanto ao processo de aprendizagem e, ainda mais especificamente, quanto às formas de avaliar essa aprendizagem. Morán (2015) chama a atenção para essa questão quando diz que [...]:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p. 16).

Muitos estudiosos da atualidade como Carbonell (2002 e 2016), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Moran (2019) e Sefton e Galini (2023) têm proposto o uso de metodologias ativas como uma possível alternativa para resolver esses desafios educacionais. Sendo assim, uma vez que já discutimos o conceito de aprendizagem, a qual, de acordo com a proposição feita por Delors *et al.* (1998), Moran (2014) e Masetto (2015), implica um processo de desenvolvimento e crescimento integral da pessoa, envolvendo, no mínimo, as áreas do conhecimento, dos aspectos afetivo-emocionais, das habilidades e das atitudes ou valores, discutiremos agora o que vem a ser aprendizagem ativa.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. XV), existe na contemporaneidade uma demanda por parte de professores e gestores no sentido de transformar as “aulas em experiências vivas de aprendizagem, que motivem os alunos e os tornem mais criativos, empreendedores e protagonistas”. Para os autores, um dos caminhos que poderiam levar a isso seria por meio do uso das metodologias ativas, mediadas com apoio de tecnologias digitais. A expressão *aprendizagem ativa* acrescenta à discussão um adjetivo que, dadas as interpretações difusas encontradas quanto ao seu significado, Bacich e Moran reconhecem que:

[...] embora não haja consenso em relação a esse objeto de estudo, historicamente avançamos em direção à superação de visões reducionistas que apresentam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias que os professores utilizam em algumas de suas sequências didáticas, como uma “receita de bolo”, e que apenas enriquecem as formas de condução das aulas (Bacich; Moran, 2018, p. XVI).

Sem a intenção de encontrar um significado definitivo, mas apenas uma definição que possa nos guiar em nossa investigação, seguiremos a nossa busca, a começar pelo verbete “ativo” encontrado no dicionário Houaiss (2009, p. 215). Neste dicionário, o adjetivo *ativo* significa algo “que exerce ação; que age; [...] que atua de modo rápido, dinâmico; ágil, diligente, vivo”. A partir das duas definições apresentadas por Houaiss, poderemos concluir que o mais importante aqui é entender que ser ativo implica em ação, o contrário de apatia, passividade, imutabilidade, inflexibilidade, etc. Entrando já na esfera educacional, Moran, diz que:

Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação (Moran, 2018, p. 3).

Ainda segundo Moran (2018, p. 2), “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”. Nesse sentido, o nosso aprendizado ativo começa ao nascermos e se estende ao longo da nossa vida por meio de:

[...] processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (Moran, 2018, p. 2).

Corroborando com Moran (2018), Sefton e Galini (2023, p. 15) chamam a atenção para o fato de que essas metodologias não constituem um conjunto de regras ou procedimentos engessados a serem utilizados em sala de aula, mas que elas “acenam mais

para um conceito sobre o fazer pedagógico que propriamente o uso de diferentes métodos em sala de aula”. Para isso, Sefton e Galini (2023, p. 15) concebem as metodologias a partir de dois pilares essenciais, a saber: “aprendizagem centrada no/a estudante; com protagonismo das próprias construções de conhecimentos e experiências, de forma contextualizada, personalizada e significativa”.

Sefton e Galini (2023) ainda destacam que os fundamentos que embasam essas metodologias convergem até certo ponto com estudos já realizados no campo da Educação nos dois últimos séculos. Profissionais como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Célestin Freinet (1896-1966), David Paul Ausubel (1918-2008) e Paulo Freire (1921-1997), entre outros, deram as suas contribuições a partir da época e da realidade em que realizaram os seus estudos. No entanto, conforme afirma Moran (2019, p. 11), o que há de novidade atualmente é um número maior de “evidências científicas (psicologia, neurociência e pedagogia) da sua importância para a aprendizagem e evolução de cada pessoa”.

Ao considerar a aprendizagem como um processo constante e multidimensional em nossas vidas e que, portanto, transcende o espaço físico da escola, Moran enxerga nas metodologias ativas um instrumento que possibilita a efetivação de uma aprendizagem mais significativa continuada ao afirmar que ela:

[...] aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de nos adaptar às situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2019, p. 13-4).

No ambiente escolar, a aprendizagem ativa exigirá do docente e do aprendiz novas formas de lidar com o processo de ensino e aprendizagem. O professor deverá envolver os alunos em atividades que promovam a solução de situações complexas, a tomada de decisões, a avaliação e a busca por materiais de apoio relevantes. Assim, segundo Competências... (2014, *apud* Moran, 2018, p. 21), as metodologias ativas constituem caminhos para “avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas”. As escolas devem adotar modelos de ensino e aprendizagem centrados em problemas reais, desafios e projetos significativos. Essa abordagem combina tempos individuais e coletivos, valorizando os projetos pessoais e os do grupo.

Dando sequência à discussão, Carbonell (2016) pontua que as metodologias ativas centram-se em uma forma de ensino e aprendizagem que busca a participação ativa do aluno, promovendo experiências de aprendizado que são significativas e contextualizadas. Para que

isso ocorra, o autor afirma que o foco dessas metodologias consiste na construção do conhecimento centrado no aluno de maneira colaborativa e interdisciplinar, em que o aprendizado não ocorre de forma imposta, unilateral, mas sim construído conjuntamente por meio de interações que devem acontecer entre alunos e professor e entre os próprios alunos, com base nas necessidades e interesses destes. Dessa forma, ao estimular que as escolas remem rumo à inovação, Carbonel afirma:

A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. É preciso pensar na escola do presente-futuro e não do presente-passado (Carbonel, 2002, p. 17).

Ao pontuar um leque de possibilidades de aprendizagem a serem desenvolvidas, Carbonell ainda afirma que [...]

Esse novo modelo formativo requer uma sintonia maior entre o pensar e o sentir e entre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos da personalidade. Trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores (Carbonell, 2002, p. 17).

De acordo com Carbonell (2002), seja qual for a proposta educativa, esse novo modelo de formação busca integrar o raciocínio lógico com o emocional, promovendo uma educação que une o conhecimento com o afeto, o pensamento com os sentimentos, e o aprendizado com os valores morais. A ideia é desenvolver não apenas a parte acadêmica, mas também a personalidade, de forma que todos esses elementos estejam em sintonia na experiência educativa. Ainda segundo o autor, as metodologias ativas são abordagens pedagógicas centradas no aluno, em que este assume papel ativo no processo de aprendizagem, ao invés de ser apenas um receptor de conhecimento. Elas ajudam na promoção do desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da colaboração entre os estudantes.

Diante das discussões até aqui realizadas sobre o tema, e dada a amplitude do tema e da falta de consenso na literatura sobre o significado real, achamos que a definição proposta por Moran servirá para os propósitos da nossa investigação:

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital) (Moran, 2019, p. 7).

Trazendo a discussão para a área da música, em que a criação deverá ser uma atitude

inata do fazer artístico, o uso dessas metodologias é bem-vindo como uma forma de romper, em alguns casos, a apatia por parte de professores e estudantes diante do processo de ensino e aprendizagem musical, como por exemplo a memorização insignificante de conceitos musicais e a prática irreflexiva da performance instrumental. Em relação específica à prática do violão, encontramos muitas pessoas que tocam o instrumento sem qualquer reflexão ou autoanálise do seu fazer. Como por exemplo, estudantes que repetem uma digitação “cegamente” mesmo que possam existir outras possibilidades que possam se adequar melhor à anatomia das suas mãos, sem que isso implique comprometimento na qualidade musical. Pelo contrário, uma digitação adequada potencializa os resultados musicais.

Para os propósitos desta investigação, considera-se mais adequada a definição de aprendizagem proposta por Masetto (2015) e Dehaene (2022), aliada às estratégias metodológicas contempladas no âmbito da aprendizagem cooperativa, conforme Damon e Phelps (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1999), bem como da aprendizagem ativa, conforme as proposições de Moran (2015, 2018, 2019). Essa escolha se fundamenta no fato de que o trabalho em sala de aula com o ensino coletivo de violão envolve uma heterogeneidade de perfis entre os alunos – em termos de conhecimento, habilidade na performance instrumental e aspectos sociais, emocionais e étários.

Dessa forma, e diante dos desafios da contemporaneidade, torna-se essencial apresentar aos estudantes uma concepção ampliada de aprendizagem, que compreenda: um processo de descoberta e compreensão; aprofundamento do conhecimento preexistente; desenvolvimento do indivíduo; uma visão holística que inclua não apenas o domínio cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional, de habilidades práticas, de atitudes e valores; a centralidade do aluno no processo de aprendizagem; o estímulo à empatia e à cooperação; e a capacidade de adaptação e mudança, tanto no ambiente quanto nas atitudes e comportamentos dos aprendizes.

### **3.3 Do ensino coletivo de violão**

O Ensino de Instrumentos Musicais, particularmente o violão, tem constituído um objeto de sumo interesse desde o surgimento da imprensa musical, ocorrido no século XVI. Durante os séculos seguintes, em todos os períodos da história da música, boa parte dos grandes violonistas publicaram métodos voltados para o ensino do instrumento, aumentando a frequência a partir do século XIX em diante. No entanto, até bem recentemente, toda essa metodologia estava voltada para o ensino do instrumento no modelo tutorial, caracterizado, segundo Tourinho (2007, p. 1), pela relação “professor-estudante”. Com a grande

disseminação do violão ocorrida na primeira metade do século XX e com a sua inserção em novos contextos educacionais, o modelo tradicional se mostrou insuficiente.

Surge, assim, a necessidade de repensar uma nova metodologia de ensino do instrumento que possa ser eficaz diante do novo cenário, caracterizado pela presença de mais estudantes por turma e pela heterogeneidade, uma condição que, segundo Oliveira (2010, p. 23), é característica de “qualquer ensino de caráter coletivo, independente das condições em que se iniciou ou como foi conduzido [...]”. Montandon (2004) destaca que:

[...] o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas - formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. - desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar (Montandon, 2004, p. 46).

No ensino coletivo de instrumento musical, diferentemente da forma tradicional ou tutorial, é importante levar em conta a disposição física dos alunos durante as aulas. Nesse sentido, Tourinho (2012) sugere o uso de cinco disposições possíveis, em que cada uma delas atende a objetivos específicos, a saber:

[...] sentar os alunos em cadeiras dispostas dentro de um círculo. [...] dividir a classe em duplas ou equipes, dispostas uma em frente à outra. [...] master-class, isto é, um estudante se oferece ou é escolhido para tocar a peça que todos estão estudando ou não. [...] agrupar os estudantes como uma orquestra de cordas, em naipes. [...] disposição ... solista/plateia (Tourinho, 2012, p.1-2).

Tourinho (2023, p. 18) afirma que atualmente “o ensino coletivo de instrumento musical, sobretudo para iniciantes, é uma realidade consolidada”. Mas o que vem a ser um verdadeiro ensino coletivo em instrumento musical, já que a pesquisa que propomos desenvolver circula-se no âmbito da pesquisa de ensino coletivo de instrumento? Nessa perspectiva, Tourinho, pesquisadora e referência no tema no Brasil, situa os seis princípios básicos de aprendizagem por meio do ensino coletivo, a saber:

1) todos podem aprender a tocar um instrumento. [...] 2) acreditar que todos aprendem com todos. [...] 3) o ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exige do estudante disciplina, assiduidade e concentração. [...] 4) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um. [...] 5) autonomia e decisão. [...] e 6) o ensino coletivo elimina os horários vagos. (Tourinho, 2007, p.2-4).

Tourinho (2007, p. 1-2) relata que entre as vantagens dessa modalidade de ensino está o fato de que:

[...] o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer”. A autora acrescenta ainda que no

ensino coletivo “é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado.

Adicionando-se a isso vem a questão do custo financeiro, já que se torna mais barato pagar a um professor para ensinar diversos alunos simultaneamente do que, como ocorre na modalidade tradicional (tutorial), um professor para um aluno durante as aulas.

Falando agora um pouco da história, o ensino coletivo de instrumentos musicais nasceu a partir de tentativas empíricas de educadores musicais preocupados em conseguir atender a um grande número de estudantes ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Segundo Santos (2016), a origem documentada dessa modalidade de ensino está nos Estados Unidos da América e na Europa no início do século XIX. Ainda segundo este autor, a sua implantação no Brasil ocorreu a partir dos anos de 1960 do século XX.

Em relação ao ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, as pesquisas acadêmicas da área já possuem uma tradição de mais de 30 anos. Em 1995, Cristina Tourinho, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), defendeu a primeira dissertação. Desde então, o tema continua sendo amplamente discutido na literatura acadêmica como uma abordagem eficaz para o ensino de instrumento musical. Segundo Santos (2016), após um levantamento realizado no período compreendido entre os anos de 1990 e 2013, foram defendidas um total de 28 dissertações e teses, e também publicados 205 artigos e similares. Foi ainda possível perceber, segundo Santos (2016), que esses trabalhos se destinam à formação inicial do instrumentista. O autor constata que essa literatura [...]:

[...] baseia-se principalmente em relatos de trabalhos, relatos de pesquisas, discussões sobre aspectos sociais, sobre aspectos metodológicos (criação e utilização de métodos e formas de trabalho) e abordagens históricas (Santos, 2016, p.37).

Santos (2016, p. 37) destaca também o lapso temporal em que estes estudos estão situados quando afirma que [...]:

[...] os relatos de trabalhos podem ser encontrados durante todo o período analisado (1990 – 2013); estes trabalhos são desenvolvidos em locais diversificados como escolas de música, academias, escolas regulares, projetos socioculturais, bandas, orquestras e universidades.

Em relação ao Ensino Coletivo de Violão (ECV) no Brasil, a pesquisa de Santos (2016), embora não especifique o instrumento relacionado em cada estudo, a partir dos títulos dos trabalhos foi possível constatar a existência de uma dissertação, 29 artigos e um TCC. Conforme o pesquisador relata, a sua busca estendeu-se até as possibilidades do seu alcance. Consideremos também as dificuldades encontradas em relação às buscas na época da

pesquisa. Daí, a não inclusão de alguns trabalhos no seu levantamento, particularmente na área do violão.

Em uma rápida busca que realizamos nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi possível encontrar oito dissertações e três teses sobre o Ensino Coletivo de Violão (ECV) no período em foco. Em um recente levantamento realizado no repositório da CAPES por Cordeiro e Borges (2024), no período compreendido entre os anos de 2015 a 2024, foram encontrados nove dissertações e 4 teses sobre o tema ECV. A partir da análise das publicações foi possível perceber que a metodologia do ensino coletivo de violão tem evoluído consideravelmente ao longo das últimas três décadas, embora o foco principal ainda seja a formação inicial no instrumento.

Com avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e, notadamente, com o surgimento da pandemia de Covid-19, que teve início em 2020 e se estendeu por cerca de dois anos, a metodologia de ensino coletivo vem sendo constantemente ressignificada, proporcionando, assim, novas possibilidades metodológicas que potencializam essa modalidade de ensino e que, em alguns casos, transcendem o espaço convencional da sala de aula, como mostra a pesquisa de Camacho (2022): *Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão: uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19*.

Outra característica comum a muitos casos consiste em associar Ensino Coletivo de Violão a ensaios orquestrais como principal atividade na sala de aula. Segundo Tourinho (2010, p. 86), isso “não é ensino coletivo de violão”. A autora vai mais adiante e elenca várias atividades, que, embora possam ocorrer numa aula de ensino coletivo de violão, mas não como atividade principal:

[...] a meu entender, se feito de forma sistemática e como atividade principal: ensaio de uma peça a várias vozes; orquestra de violões; música de câmara (duos, trios, violões e outros instrumentos); atendimentos individualizados, como um *master-class* (Tourinho, 2010, p. 86).

Em uma pesquisa realizada por Hallam (2006), que se concentrou nos vários aspectos psicológicos da educação musical, a autora enfatiza a importância das atividades musicais em grupo no desenvolvimento de uma série de habilidades entre os alunos. A autora destaca que tocar em grupo é uma forma eficaz para os alunos aprimorarem suas habilidades auditivas, rítmicas e de performance instrumental em um ambiente de apoio mútuo. Assim, os benefícios da produção musical coletiva vão além da promoção de habilidades musicais

pontuais, promovendo também habilidades sociais e colaborativas.

Diante das características do contexto contemporâneo do ensino técnico profissionalizante, torna-se necessário repensar a abordagem tradicionalmente adotada no ensino coletivo de instrumento musical, especialmente no que se refere ao Ensino Coletivo de Violão (ECV). É imperativo buscar metodologias que contemplem as especificidades e necessidades dos alunos iniciados que ingressam nos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse sentido, como já argumenta Montandon (2004), desde que se disponha de uma metodologia adequada, o ensino coletivo de instrumentos musicais pode avançar significativamente, promovendo uma formação musical e instrumental sólida e consistente para os estudantes, inclusive para a formação de *virtuosis*.

## **4 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo as etapas que envolveram a definição do seu procedimento, conforme Romanowski e Ens (2006), a abordagem de pesquisa segundo Flick (2009) e Creswell (2010), a delimitação do campo investigativo, o Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, os métodos de coleta de dados segundo Yin (2016), e os critérios de interpretação dos dados, conforme Bardin (2016). Toda essa trajetória foi estruturada com o objetivo de fornecer subsídios consistentes que possam nos auxiliar na elaboração da nossa proposta didática para o Ensino Coletivo de Violão (ECV) em um curso técnico profissionalizante, que constitui o objeto desta pesquisa.

### **4.1 Procedimentos da pesquisa**

É verdade que toda pesquisa precise em algum momento de uma revisão de literatura ou, como alguns autores definem, o conhecer o estado da arte. Segundo Gil (2022, p. 54), a revisão de literatura:

[...] é importante porque esclarece acerca da orientação geral da pesquisa, do paradigma adotado, do referencial conceitual e das teorias que fornecem sustentação a seus pressupostos básicos. Também é importante porque esclarece acerca do estágio atual da investigação acerca do tema.

Segundo Galvão e Ricarte (2019), a revisão de literatura pode ser compreendida como um termo abrangente que engloba todas as publicações que analisam criticamente temas específicos. Essa etapa é fundamental, pois, de acordo com os mesmos autores, contribui para evitar a repetição desnecessária de pesquisas, além de possibilitar o reaproveitamento e a adaptação de estudos anteriores a diferentes contextos e escalas, quando for pertinente. Para os propósitos desta pesquisa, optamos pelo procedimento denominado o estado da arte que, segundo Romanowski e Ens (2006), consiste em um levantamento amplo, sistemático e crítico da produção científica, que visa compreender como o conhecimento vem sendo produzido em uma área, suas tendências, contribuições e lacunas, oferecendo um panorama consistente do campo investigado.

### **4.2 Abordagem de pesquisa**

Pela natureza dos objetivos deste estudo, julgamos que a abordagem mais apropriada é a qualitativa, pois ela favorece a análise compreensiva de dados textuais e conceituais oriundos dos estudos revisados. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa visa

compreender os significados atribuídos por indivíduos ou grupos a questões sociais ou humanas. Essa abordagem é flexível, com questões e procedimentos que podem surgir ao longo do processo, coleta de dados no contexto dos participantes, análise indutiva e interpretação feita pelo pesquisador. Valoriza-se, assim, a subjetividade e a complexidade das situações, considerando que o pesquisador interpreta os dados influenciado por seu contexto sociopolítico e histórico.

Segundo Flick, os aspectos fundamentais para a adoção do método qualitativo numa investigação consistem:

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Na perspectiva do autor, a adoção do método qualitativo em uma investigação científica requer a consideração de elementos essenciais. Entre esses, destaca-se a seleção criteriosa de métodos e teorias que se mostrem pertinentes ao objeto de estudo, bem como a valorização da multiplicidade de perspectivas envolvidas na pesquisa. Além disso, é fundamental que os pesquisadores reflitam criticamente sobre seu papel no processo investigativo, reconhecendo-se como parte ativa na construção do conhecimento. A diversidade metodológica se expressa na utilização de diferentes abordagens e técnicas, também é um componente indispensável para a complexidade e a profundidade da análise qualitativa.

Corroborando com Creswell (2010) e Flick (2009), Yin (2016, p. 3) afirma que “praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo”. Para isso, o autor define cinco características principais de uma pesquisa qualitativa: estuda o significado da vida das pessoas em condições reais, representa suas opiniões e perspectivas, considera os contextos em que vivem, revela conceitos que explicam o comportamento social humano e utiliza múltiplas fontes de evidência.

### **4.3 O campo da pesquisa**

Nas linhas que seguem, abordaremos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Teresina Central, como espaço de formação artística e técnica. Destacamos as aulas de violão do Curso Técnico em Instrumento Musical, que visam desenvolver habilidades musicais e práticas interpretativas. O curso valoriza o ensino coletivo e a troca de experiências entre os estudantes. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDICs) são incorporadas como recursos pedagógicos complementares, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior interação e acesso a conteúdos variados. Assim, a integração entre tradição e inovação fortalece a formação musical dos discentes.

#### 4.3.1 O Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central

Este estudo tem como campo de pesquisa as aulas de Prática Instrumental (violão) do Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Teresina Central, localizado na cidade de Teresina-PI. A fundamentação legal da educação profissional vigente no Brasil é regulamentada, segundo Brasil (1996) pela Lei nº 9.394/1996 que, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define que a educação profissional técnica (ETP) deve articular-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, promovendo a formação integral do estudante.

A LDB define também que a ETP pode ser ofertada de forma articulada com o ensino médio ou de maneira subsequente, sendo que a forma articulada compreende as modalidades integrada e concomitante: na modalidade integrada, destinada aos concluintes do ensino fundamental, o estudante realiza, em um único curso, a formação geral do ensino médio associada à formação técnica, cursando simultaneamente os componentes curriculares das disciplinas gerais e da habilitação profissional escolhida; na modalidade concomitante, voltada aos alunos que estejam cursando o ensino médio, a formação técnica ocorre paralelamente à formação geral, podendo ser ofertada na mesma instituição ou em instituições distintas; já a modalidade subsequente destina-se aos estudantes que já concluíram o ensino médio, oferecendo exclusivamente a formação técnica profissional.

Conforme estabelece Brasil (2008), os Institutos Federais foram instituídos por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com Brazil (2020, p. 17), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, regulamenta a oferta dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Além disso, o mesmo documento define o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos como um referencial orientador para o planejamento dos cursos, bem como de suas respectivas qualificações profissionais e especializações técnicas nesse nível de ensino.

O Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, que até 2009 recebia a nomenclatura de Curso De Música, é na modalidade subsequente e está vinculado ao Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural (DISPC), Campus Teresina

Central, Prédio C, localizado na Rua Quintino Bocaiúva, nº 1587, Centro, Teresina-PI. Ele integra a grade de cursos contidos no As aulas do Curso Técnico em Instrumento Musical acontecem no prédio B da instituição, localizada no mesmo endereço do Prédio C. A diretoria do Campus está localizada na Praça da Liberdade, nº 1597, Centro, Teresina-PI.

A missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 2020 a 2024 (2020, p. 32), é “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”. De acordo com IFPI (2022, p. 10):

O IFPI é uma instituição centenária engajada na política local, regional e estadual comprometida com a missão de oferecer e promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável.

O objetivo geral do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, segundo IFPI (2022, p. 10), consiste em:

Formar profissionais técnicos de nível médio na área de música, observando os aspectos políticos, éticos, sociais e culturais, considerando uma das seguintes habilitações: violão, piano, saxofone, clarinete, flauta doce, trompete, trombone e tuba.

Ainda segundo IFPI (2022), o curso técnico em instrumento musical tem como finalidade principal a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, promovendo o aperfeiçoamento técnico na execução e interpretação musical. Além disso, busca desenvolver competências para a criação e organização de projetos artísticos, formando músicos éticos e preparados para atuarem em diferentes contextos, como recitais, shows e eventos diversos, com performances adequadas a variados públicos. O programa também visa proporcionar uma formação artística ampla e estruturada, oferecendo uma visão abrangente e atual das manifestações musicais brasileiras e internacionais.

O público atendido pelo Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI é composto principalmente por pessoas da comunidade externa, embora eventualmente servidores e alunos da instituição também concorram às 40 (quarenta) vagas disponíveis ofertadas semestralmente. No caso do curso de violão, são disponibilizadas 12 vagas por semestre. Como contamos com dois professores para esse instrumento, os alunos ingressantes são distribuídos em duas turmas, com seis estudantes para cada docente.

Por se tratar de um curso concomitante ao ensino médio, a maioria dos alunos pertence à faixa etária típica desse nível escolar. No entanto, também recebemos músicos já

inseridos no mercado de trabalho que buscam a instituição para se qualificarem profissionalmente. Além disso, embora em menor proporção, há alunos de idade mais avançada que veem o fazer musical como um hobby, buscando ali momentos de lazer e enriquecimento pessoal.

Essa diversidade de perfis exige dos profissionais do curso, conforme Penna (2012), a construção de uma educação musical democratizante que não deve seguir um único caminho ou fórmula pronta vinda de cima para baixo, exige, em vez disso, duas atitudes essenciais por parte dos profissionais: a busca consciente por alternativas pedagógicas, rompendo com a repetição acrítica de modelos tradicionais, e a valorização da diversidade e do dinamismo da música, compreendida como uma linguagem viva, cultural e historicamente construída.

O curso possui a duração de um ano e meio e está organizado em três módulos, um por semestre. Visando estimular a formação docente dos estudantes, os alunos do terceiro módulo, mais experientes, assistem às aulas juntamente com os alunos do primeiro módulo, atuando como tutores. Essa estratégia praticada no curso promove a troca de saberes entre os discentes e fortalece o protagonismo estudantil no processo educativo. Conseqüentemente, é nessa etapa do curso que reúne turmas mais numerosas e heterogêneas, o que torna indispensável a prática coletiva no instrumento como forma de dinamizar e otimizar as atividades pedagógicas.

Conforme destaca Freire (2016, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ao assumir o papel de tutores, os alunos do último módulo exercitarão a escuta, a mediação e o compromisso com o outro — competências fundamentais para a docência musical em suas atuações profissionais. Isso condiz também com os princípios da aprendizagem cooperativa de Johnson, Johnson e Holubec (1999) e das formas de interações entre os pares de acordo Damon e Phelps (1989).

#### 4.3.2 As aulas de violão no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI

As disciplinas de Instrumento Musical do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI têm uma carga horária de 60h/a e são distribuídas em 4h/a por semana, todas no mesmo turno e no mesmo dia. O primeiro horário acontece em ambiente virtual, na modalidade Ensino a Distância (EaD). Os três horários seguintes acontecem no formato presencial. É neste momento onde os estudantes apresentam os resultados dos estudos realizados fora da sala de aula, apresentamos as possíveis soluções para as dificuldades apresentadas, apresentamos e discutimos os novos conteúdos a serem trabalhados, e realizamos a prática coletiva do instrumento. Os conteúdos das disciplinas Instrumento I e III, selecionados e

organizados por nós, estão listados nos Apêndices A e B.

#### 4.3.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação adotadas como complemento para a realização das aulas

Apesar da heterogeneidade em sala de aula, reforçada ainda mais pela junção das duas turmas, todos os conteúdos pertinentes a cada turma são aplicados. Isso é possível graças ao fato de que, segundo IFPI (2022), 20% da carga horária da disciplina possa ser realizada por meios digitais, como pela plataforma institucional do IFPI – Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – ou pelo grupo de WhatsApp da turma. Isso possibilita um enriquecimento para todos os estudantes. A parte de Ensino à Distância (EaD) da disciplina é utilizada para a postagem de atividades e materiais, e também para a realização de fóruns de discussões e tira-dúvidas dos estudantes. As atividades desenvolvidas neste ambiente virtual complementam as ações desenvolvidas durante as aulas presenciais.

#### 4.4 A coleta de dados

De acordo com Olsen (2015), diferentemente de um texto jornalístico, uma pesquisa científica não se sustenta apenas na coleta de dados; ela exige um argumento científico sólido, construído com rigor e coerência. A autora também afirma que o ato de pesquisar vai além da simples busca por informações, sendo um processo aprofundado de estudo que envolve a obtenção de dados potencialmente surpreendentes para o público e sua análise cuidadosa antes da apresentação dos resultados. Essa visão destaca a importância da reflexão crítica e da elaboração conceitual durante toda a trajetória da pesquisa.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) complementam essa perspectiva ao enfatizar que, nos estudos qualitativos, a coleta de dados ocorre em ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise, o que favorece uma compreensão mais autêntica dos fenômenos investigados. Eles ressaltam que o objetivo é captar informações profundas, extraídas das formas próprias de expressão de pessoas, comunidades e contextos. Nesse sentido, Creswell (2009) alerta para a necessidade de explicitar as delimitações que afetam o escopo da pesquisa, como o alcance da coleta de dados ou a restrição a determinados grupos de indivíduos, reforçando a transparência e o foco do estudo.

Yin (2016) destaca que, no contexto da pesquisa qualitativa, a coleta de dados pode ocorrer por meio de quatro principais atividades de campo: entrevistas, observações, análise de materiais e experiências subjetivas como emoções e sentimentos. Nessa convergência, Penna (2015) enfatiza a importância de assegurar a confiabilidade dos dados coletados,

independentemente de sua natureza. Com base nesses fundamentos, esta pesquisa utilizará como fontes principais o exame da literatura científica disponível sobre o Ensino Coletivo de Violão (ECV) e a análise do material pedagógico do Projeto Violão na Escola (PVE), com o objetivo de subsidiar a elaboração de uma proposta didática voltada para o ECV em um curso técnico profissionalizante.

A partir dessa proposta metodológica, p levantamento bibliográfico do tipo o estado da arte foi realizado considerando critérios específicos de inclusão e exclusão, definidos para assegurar a relevância e a qualidade dos estudos selecionados.

Critérios de inclusão:

- ✓ Estudos publicados no Brasil entre 2020 e 2024;
- ✓ Textos disponíveis em língua portuguesa;
- ✓ Artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordem metodologias pedagógicas, práticas didáticas e desenvolvimento de materiais didáticos inovadores para o ECV.

Critérios de exclusão:

- ✓ Publicações com foco exclusivo no ensino individual e/ou no modelo tutorial de instrumento musical;
- ✓ Trabalhos que não apresentem proposta metodológica clara ou que não estejam disponíveis na íntegra;
- ✓ Documentos sem revisão por pares (quando artigos) ou sem respaldo institucional (no caso de relatórios, blogs, entre outros).

A partir dos critérios definidos, na primeira etapa da pesquisa procedemos ao levantamento dos estudos científicos (artigos, monografias, dissertações e teses) que contemplassem possíveis intersecções entre ECV e didáticas inovadoras. Para isso, foi realizada uma densa busca das publicações no *Google*, no *Google Scholar*, nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e no Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio das seguintes palavras-chave: “ensino coletivo de violão+criação musical”; “ensino coletivo de violão+inovação”; “ensino coletivo de violão+aprendizagem cooperativa”; “ensino de violão+aprendizagem musical compartilhada”. Adicionalmente, também realizamos buscas em livros, publicações de autores respaldados que versam sobre o tema.

A delimitação do marco temporal para a escolha dos estudos acadêmicos publicados compreendeu o ano de 2020 até 2024. Quanto à literatura disponível no mercado editorial, adotamos o critério da validade do material para colaborar com os nossos propósitos, ficando,

portanto, sem o estabelecimento de um marco temporal. O exame dos trabalhos encontrados seguiu os seguintes passos, a saber: a) leitura do título; b) leitura do resumo; c) leitura minuciosa do conteúdo textual para identificação de elementos que se caracterizassem como inovadores em relação ao ECV.

#### 4.5 Análise dos dados

De acordo com a concepção de Gil (2022), a análise de conteúdo se mostra como o procedimento analítico mais apropriado para tratar dados provenientes de documentos compostos por textos escritos, como matérias de jornais e revistas, cartas, relatórios, cartazes e panfletos, sendo essa escolha justificada por sua capacidade de sistematizar, categorizar e interpretar o conteúdo textual de forma a extrair significados relevantes para os objetivos da pesquisa. Moraes (1999, p. 9) considera que [...]:

De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.

Dessa forma, essa abordagem permite ao pesquisador trilhar por diferentes caminhos na apreciação e interpretação dos dados, assumindo um papel ativo e reflexivo dentro dos procedimentos analíticos. Isso ocorre porque ele não apenas coleta e organiza as informações, mas também porque se envolve profundamente na análise, reconhecendo e valorizando a dimensão subjetiva presente no processo investigativo. O pesquisador, portanto, torna-se parte do próprio fenômeno estudado, estabelecendo uma relação dialógica com os dados. Essa postura crítica e consciente fortalece a análise, conferindo-lhe densidade e coerência interpretativa, mantendo a sua relevância e rigor, ainda que permeados por olhares individuais.

Para tratar os dados extraídos das fontes coletadas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Segundo Mendes (2018, p. 5), esse procedimento “consiste em várias técnicas que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”. De acordo com Bardin (2016), isso possibilita a categorização e interpretação das informações a partir de eixos temáticos definidos com base nos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a análise dos dados procedeu-se em três etapas: I) a pré-análise, II) a exploração do material, categorização ou codificação e III) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise, procedemos, primeiramente, com uma leitura exploratória dos trabalhos selecionados. Segundo a visão aguda e precisa de Bardin (2026, p. 125), trata-se de

“[...] um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Essa etapa possibilitou o reconhecimento inicial de ideias relacionadas ao nosso objeto de estudo, especialmente no que se refere às distintas concepções sobre metodologias inovadoras aplicadas ao ensino de instrumento musical. De acordo com Gomes, essa etapa possibilita ao pesquisador:

a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (Gomes, 2007, p. 91).

Conforme podemos extrair a partir das considerações de Gomes (2007), a pré-análise é uma etapa essencial da análise de conteúdo, pois possibilita ao pesquisador uma imersão inicial no material, decorrendo na obtenção de uma visão global e detalhada do material, elaborando pressupostos iniciais, definindo categorias de classificação – ainda que de forma preliminar – e escolhendo os conceitos teóricos que nortearão a análise.

Na segunda etapa, que trata da exploração do material preparado e organizado na fase anterior, procedemos à organização do material coletado em categorias temáticas. Segundo Bardin (2016, p. 131), corresponde à “[...] fase de análise propriamente dita[...]”, cujos procedimentos aplicados podem ser manualmente ou por meio de operações efetuadas por computador por meio de softwares específicos. No nosso estudo, o procedimento ocorreu conforme propõe Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 106):

Fazer uma análise a partir do tema consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc.

Todavia, convém ressaltar que nenhum software foi utilizado em nenhuma das fases da análise, exceto um leitor de arquivos PDF Adobe Acrobat e o editor de texto Microsoft Word. Conforme citado no primeiro momento, realizamos a leitura prévia de todos os estudos coletados, realizamos anotações no editor de textos Microsoft Word dos termos recorrentes e, após diversas releituras, agrupamos todas as pequenas categorias em outras maiores. Repetimos esse procedimento outras vezes até emergirem as categorias finais, das quais foram construídos os resultados e discussões. Dessa forma, chegamos às seguintes categorias e subcategorias de análise:

I - Didáticas inovadoras no ensino de instrumento musical;

- I') Estratégias ativas de ensino;
- I") Estratégias metacognitivas;
- II) Aprendizagem musical compartilhada;
- III) Formação docente em música;
- IV) Recursos e materiais didáticos.

A terceira e última etapa desse percurso analítico consiste na interpretação dos dados previamente organizados e categorizados nas fases anteriores. De acordo com Bardin (2016, p. 131), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. É nesse momento que o pesquisador se debruça sobre o conteúdo reunido com o objetivo de extrair dele significados, estabelecer relações, levantar inferências e compreender, de maneira crítica e aprofundada, os sentidos que emergem do material analisado. Trata-se de uma fase fundamental, pois é nela que os resultados começam a ganhar forma conceitual, permitindo a construção de uma síntese interpretativa coerente com os objetivos da pesquisa.

Segundo Gomes (2007, p. 79):

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.

Ainda segundo Gomes (2007, p. 80-81):

[...] quando falamos de [...] interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

Nessa etapa da pesquisa, foram realizadas análises interpretativas por meio de inferências e sínteses fundamentadas ou contrastadas entre si. O objetivo foi identificar, nos estudos selecionados, não apenas as metodologias e práticas inovadoras, mas também os desdobramentos pedagógicos relacionados, com foco específico nas abordagens voltadas ao Ensino Coletivo de Violão. A intenção foi extrair elementos consistentes que possam subsidiar a construção de uma proposta didática voltada para o ECV em um curso técnico profissionalizante. O desenvolvimento desse processo analítico e interpretativo é apresentado no capítulo seguinte.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta e discute as principais contribuições trazidas, a partir da literatura selecionada, para a criação da nossa proposta didática para o Ensino Coletivo de Violão (ECV) em um curso técnico profissionalizante. Encontramos diversas soluções que, exploradas adequadamente dentro do nosso contexto educacional, apresentam potencial para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e envolvente. Desta forma, esperamos que essa modalidade de ensino, já consolidada no Brasil em contexto de formação inicial conforme Tourinho (2023), também possa desempenhar um papel significativo na formação de instrumentistas que buscam a profissionalização no violão, tanto na performance individual quanto na coletiva, dando, assim, um passo adiante à essa metodologia de ensino.

Com base na análise desenvolvida por meio do método descrito no capítulo anterior, foi possível identificar, a partir do exame detalhado dos dados coletados, um conjunto de categorias emergentes que se configuram como fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado. Desse modo, as categorias delineadas representam eixos temáticos que sintetizam os principais aspectos observados ao longo do processo analítico, a saber:

- ✓ Didáticas Inovadoras no Ensino de Instrumento Musical;
- ✓ Aprendizagem Musical Compartilhada;
- ✓ Formação Docente em Música;
- ✓ Recursos e Materiais Didáticos para o Ensino Coletivo de Violão.

Com o intuito de proporcionar maior clareza e facilitar a compreensão da análise realizada, optamos por apresentar detalhadamente cada uma destas categorias, seguidas de suas respectivas subcategorias e descrições, conforme sistematizado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Descrição das categorias da análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
A- Didáticas Inovadoras no Ensino de Instrumento Musical	A1- Estratégias Ativas de Ensino	Corresponde ao uso de atividades que promovam a aprendizagem colaborativa e criativa, como o uso de procedimentos didáticos participativos (roda de música, a improvisação, a criação musical, ensinar a estudar), a formação de grupos como orquestras de violões, em que se destaca como recurso eficaz para manter o engajamento e a expressividade musical dos estudantes.
	A2- Estratégias Metacognitivas	Diz respeito ao uso da modelagem, da prática guiada e da prática autônoma para desenvolver a consciência e o controle do processo de aprendizagem dos estudantes, ajudando-os a monitorar o seu desempenho, identificar dificuldades e ajustar, quando necessário, as suas abordagens. A modelagem fornece exemplos concretos de pensamento e resolução de problemas; a prática guiada favorece a internalização de procedimentos com o apoio

		do professor, e a prática autônoma estimula a autorregulação, promovendo independência e responsabilidade na aprendizagem.
B- Aprendizagem Musical Compartilhada		Diz respeito a um processo no qual os participantes aprendem música de forma colaborativa, construindo conhecimentos, experiências e responsabilidades. Nesse modelo, o foco não está apenas no professor como transmissor de conteúdo, mas também nos aprendizes como agentes ativos, que ensinam e aprendem uns com os outros por meio da prática em grupo, do diálogo e da cooperação. Portanto, essa abordagem valoriza a construção coletiva do saber musical e fortalece aspectos sociais, emocionais e cognitivos da aprendizagem.
C- Formação Docente em Música		Apresenta uma crítica à visão do artista que ensina sem recorrer à reflexão teórica e à fundamentação didática. Ensinar exige mais do que o domínio técnico de um instrumento musical; requer compreensão dos processos de aprendizagem e consciência pedagógica. O simples saber fazer não garante a eficácia da sua atividade enquanto docente. É fundamental que o artista-professor desenvolva uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática em sala de aula.
D- Recursos e Materiais Didáticos		Trata-se da seleção e adaptação de repertórios acessíveis e variados, considerando as diferentes idades e níveis técnicos dos estudantes. Enfatiza-se a adequação musical e pedagógica das músicas escolhidas, valorizando a diversidade de estilos e a progressividade técnica do conteúdo a ser praticado. Destaca-se também a importância de arranjos que contemplem múltiplas vozes e possibilidades de execução em grupo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Após essa etapa, prosseguiremos com a apresentação e a interpretação dos excertos mais relevantes, ou seja, aqueles que oferecem contribuições significativas rumo a uma compreensão mais aprofundada do objeto deste estudo: a construção de uma proposta didática voltada para o Ensino Coletivo de Violão (ECV) em um curso técnico profissionalizante, mais especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Teresina Central. Esses excertos foram selecionados com base em sua pertinência temática, riqueza de conteúdo e capacidade de dialogar com os objetivos da pesquisa. A análise minuciosa desses trechos permitirá identificar elementos-chave que fundamentam a elaboração de uma prática pedagógica diferenciada, alinhada às necessidades do ensino técnico em instrumento musical.

Pretende-se, assim, extrair subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para uma abordagem mais colaborativa, criativa e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Coletivo de Violão. Essa etapa é essencial para consolidar as categorias analíticas previamente estabelecidas. Além disso, possibilita o cruzamento de dados empíricos com os referenciais teóricos, fortalecendo a coerência interna da proposta. Com isso, esperamos avançar na construção da nossa proposta didática, de forma a valorizar tanto os saberes docentes quanto as experiências dos alunos.

## 5.1 - Didáticas inovadoras no ensino de instrumento musical

A busca realizada em meio eletrônico e em publicações físicas encontrou sete trabalhos que, após analisados, servirão como suporte científico para a confecção da nossa proposta didática voltada para o Ensino Coletivo de Violão em um curso técnico profissionalizante. A exceção do Material Didático do Projeto Violão na Escola (2010), que constitui a inspiração para o início dessa investigação, os demais trabalhos foram publicados entre os anos de 2022 e 2024 (ver Quadro 2), e todos convergem ao apontar o rompimento com modelos tradicionais centrados na performance solista dos estudantes, na aquisição da técnica rígida e na reprodução sistemática de repertório. Em vez disso, os autores propõem estratégias criativas, abertas e coletivas de aprendizagem.

**Quadro 2** – Materiais selecionados para a pesquisa

Ano	Título	Tipo de estudo	Autor / Universidade	Fonte
2022	Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão: uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19	Dissertação	Rafael Cruz Camacho	UFRJ
2023	Ensino de Instrumento Musical e didáticas inovadoras	Artigo	Marco Antonio Toledo Nascimento e Francis Dubé	Revista Caminhos da Educação
2023	Didática da flauta transversal no ensino superior a partir de estratégias metacognitivas: um estudo exploratório	Artigo	Adeline Annelise Marie Stervinou; Marco Antonio Toledo Nascimento; Francis Dubé	Revista Caminhos da Educação
2023	Reflexões sobre a Didática do Violão na Licenciatura em Música com base na Aprendizagem Musical Compartilhada: princípios e práticas	Artigo	Marcelo Mateus Oliveira	Revista Caminhos da Educação
2023	Notas sobre os ensaios com iniciantes nas práticas do ensino coletivo de violão e a teoria da autoeficácia.	Artigo	Cristina Tourinho	SANTOS, Elisama da S. Gonçalves (Org.). <b>Vamos ensaiar?</b> Planejamento e metodologias de ensaio de música.
2024	Aprendizagem Musical Compartilhada e o Ensino do Violão na Licenciatura em Música: princípios e práticas	Artigo	Marcelo Mateus Oliveira	Revista Docentes
2010	Material Didático do Projeto Violão na Escola	Apostila	Erisvaldo de Sousa Borges	Arquivo pessoal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Convém ressaltar que o estudo de Nascimento e Dubé (2023) revela que a didática da

música ainda é um campo emergente e pouco explorado na educação musical, tanto em contextos brasileiros quanto internacionais. Os autores também ressaltam que:

[...] a atual diversidade de práticas musicais, a recente expansão dos contextos dentro e fora da escola para o ensino de instrumentos musicais, bem como a indução forçada para ensinar música à distância devido a uma epidemia estimulam a reflexão dos professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da música neste novo contexto (Nascimento; Dubé, 2023, p. 2).

Esse posicionamento evidencia que a inovação didática se apresenta como uma exigência constante na trajetória da humanidade. Cada período histórico e cada geração trazem consigo especificidades que precisam ser compreendidas e respeitadas. Nesse sentido, Saviani (1999) aponta que a pedagogia tradicional, que já foi nova e atual em algum tempo, assim é caracterizada: centralidade na transmissão de conteúdos, ênfase na memorização, verbalismo e postura passiva atribuída aos estudantes. Souza e Cantero pontuam que [...]:

O problema da vertente tradicionalista da educação é que a mesma percebe a metodologia de ensino com sendo um conjunto de operações sistematizadas e padronizadas cujo objetivo é transmitir todo conhecimento a qualquer pessoa (Souza; Cantero, 2024, p. 4).

Moran (2014) propõe quatro bases ou eixos fundamentais: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento; a formação do aluno-empresendedor; e a construção do aluno-cidadão. O autor também recomenda o uso das tecnologias digitais para inovar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Masetto (2015, p. 21), os professores atuais “devem se preocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender a tomar iniciativas em vez de serem unicamente fontes de conhecimento”. O autor destaca que o professor contemporâneo deve deixar de ser apenas uma fonte de conhecimento, passando a priorizar um ensino voltado para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade dos alunos de tomarem iniciativas.

Com base nessas reflexões, é possível afirmar que há uma necessidade urgente de se buscar estratégias de ensino que superem os modelos passivos e tradicionalistas. O desafio está em construir caminhos didáticos alinhados às demandas contemporâneas da sociedade, promovendo, assim, uma aprendizagem musical mais significativa, dinâmica e participativa.

### 5.1.1 Estratégias ativas de ensino

Carbonell (2016, p. XII) chama a atenção para o fato de que a escola tradicional já não é mais capaz de atender às demandas dos estudantes da contemporaneidade ao indicar que existe no meio educacional “[...] a insatisfação com a instituição escolar tradicional e

convencional e com os valores e conteúdos dominantes, e a busca por novos horizontes e de novos modos de ensinar e aprender”. Trata-se aqui de uma crítica contundente à escola tradicional e aos modelos pedagógicos conservadores, ao mesmo tempo em que sinaliza a emergência de um movimento educacional transformador, motivado pela insatisfação com os valores e conteúdos hegemônicos e orientado pela necessidade de reinventar práticas pedagógicas, buscando horizontes mais criativos, acolhedores e significativos para o ensino e a aprendizagem.

O autor acrescenta ainda que:

[...] o modelo escolar atual se revela cada vez mais obsoleto e em piores condições na hora de competir com a crescente e diversificada oferta educativa produzida fora da escola e da educação formal [...] (Carbonell, 2016, p. 36).

Nesse contexto, as estratégias ativas de ensino surgem como uma resposta às necessidades dos estudantes dos novos tempos. Bacich e Moran (2018) destacam que as [...]:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich; Moran, 2018, p. xv).

Moran (2018) salienta que a aprendizagem é um processo que ocorre de forma ativa desde o nosso nascimento e transcorre ao longo da vida. Moran (2018, p. 2) também afirma que “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”. Segundo Souza e Cantero (2024), a aprendizagem ativa leva à construção de uma aprendizagem significativa, bem como proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências. Ainda de acordo com os autores:

Ao contrário da concepção tradicionalista da educação, em que o conhecimento é passivamente oferecido aos alunos, geralmente em aulas expositivas pelo professor, na aprendizagem ativa o aluno é o centro de um processo ativo de construção dos saberes cujo objetivo é “aprender fazendo” (Souza e Cantero, 2024, p. 9).

Isso, no entanto, não minimiza a importância do professor nesse processo. Almeida (2023, p. 73), corroborando com Souza e Cantero, afirma “que o docente, mesmo sendo figura importante, não pode se reconhecer como centro do processo educacional”. Conforme assinala Libâneo:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e

convicções (Libâneo, 2013, p. 28).

A análise dos dados possibilitou a identificação de várias estratégias ativas que podem ser empregadas no ECV que privilegiam a criação musical ao invés da reprodução sistemática da partitura com todos os seus elementos previamente definidos. Uma dessas estratégias é o uso da improvisação que, segundo Camacho (2022, p. 37), “apresenta-se como um recurso pedagógico que possibilita a abordagem de diversos aspectos da educação e da prática musical, convergindo em si aspectos técnicos, expressivos e cognitivos”. Ainda segundo Camacho (2022, p. 34), o ato de improvisar “possibilita tanto a expressão individual do aluno quanto a apreensão e internalização de novos conhecimentos, técnicas e experiências, através da manipulação dos materiais sonoros”, sendo aplicável a diferentes estilos musicais.

Segundo Tourinho (2023, p. 19), “a aula de música objetiva que o aluno possa se expressar por meio do instrumento, saber manuseá-lo adequadamente, extraindo uma boa sonoridade, [...]”. Isso não implica apenas a execução de partituras prontas, o que, a depender dos objetivos pedagógicos, também possa ser possível, mas processos criativos em música, seja na realização de um acompanhamento, seja em processos de harmonização por meio da interpretação de uma cifra, criação melódica, etc. Tudo isso implica processos ativos de aprendizagem por meio da criação musical.

Delors *et al.* (1998) pontuam que o aluno do século XXI precisa adquirir habilidades que transcendem as esferas do aprender a conhecer e do aprender a fazer, mas também do aprender a ser e do aprender a conviver. Desta forma, o ECV, como uma atividade que reúne em um mesmo ambiente várias pessoas em torno de um objetivo comum (que é aprender a tocar o instrumento musical com o objetivo de fazer música), requer conhecimentos, habilidades, acolhimento e colaboração, configurando-se, dessa forma, como uma oportunidade para colocar tudo isso em prática.

Seguindo essa tendência, Oliveira (2023) propõe uma didática inovadora ao romper com o *habitus conservatorial*<sup>13</sup>, valorizando abordagens mais dialógicas, coletivas e criativas no ensino de violão. Para realizar isso, o autor faz uso da “Roda de Música” como espaço de aprendizagem musical ativa, colaborativa e sensível às necessidades dos estudantes. Trata-se de uma prática que vai além da simples repetição técnica e que busca, segundo Oliveira

---

<sup>13</sup> De acordo com Pereira (2014, grifo do autor), “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”. In: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), v. 22, n. 32, Londrina, Paraná, 2014.

(2023, p. 7), “estimular a prática através da repetição criativa”, criando, assim, um ambiente vivo e motivador dentro da sala de aula.

Além da roda de música, Oliveira (2023) também propõe a improvisação como recurso pedagógico, inclusive com turmas de alunos iniciantes, destacando seu papel acolhedor ao valorizar as capacidades musicais dos estudantes por meio da sensibilização e da vivência em um ambiente imersivo e integrador. Para Oliveira (2023, p. 8), a improvisação constitui uma “brincadeira com os elementos musicais” como meio de criação e experimentação e cujo resultado decorrente dessa experimentação é “um tipo de música ‘nossa’, criada naquele momento mesmo da experimentação”. Isso reforça a ideia de que a prática instrumental em grupo tem o potencial de ser, ao mesmo tempo, formativa, expressiva e integradora no sentido de acolher num mesmo espaço estudantes com diferentes níveis de habilidade.

Em um outro texto, Oliveira trata a improvisação como uma “espécie de jogo” ao afirmar que:

[...] ao brincar com o objeto da aprendizagem, buscando experimentar sonoridades, os estudantes vão interagindo com o professor e, aos poucos, sentem-se mais à vontade para si expor musicalmente e, eventualmente, consolidar novas aprendizagens musicais a partir do compartilhamento sonoro – durante a imersão musical – e reflexivo – durante a discussão sobre as vivências logo após a sua realização (Oliveira, 2024, p. 47).

O tema improvisação como recurso pedagógicos é algo que o autor estuda desde a sua dissertação de mestrado, ocorrida em 2012, quando naquela época ele já afirmava que:

Improvisar não deve ser uma atividade de seleção dos sujeitos considerados com possibilidades medianas de expressão musical dos considerados “grandes talentos”, mas uma maneira específica de expressão musical que prima pela criatividade, imprevisibilidade e pela comunicação (Oliveira, 2012, p. 64).

O uso da improvisação no ensino coletivo de instrumentos musicais tem adquirido relevância nas pesquisas acadêmicas, sobre tudo nos últimos dez anos. Vários pesquisadores têm se debruçado sobre o tema dada a sua importância para essa modalidade de ensino e pelo seu caráter ativo dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Camacho (2022) a propõe como atividade essencial desde o início do processo de ensino-aprendizagem de violão em grupo. Hallam, por sua vez, reforça a importância do processo de criação musical ao afirmar que:

Um dos objetivos recorrentes da educação musical é proporcionar oportunidades de autoexpressão, permitindo que os indivíduos expressem suas próprias emoções, sentimentos e identidade por meio da música. Isso pode ser alcançado por meio da composição, da improvisação ou da interpretação de músicas criadas por outras

peessoas (Hallam, 2010, p. 798, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Dessa forma, Hallam (2010) pontua que, para além do desenvolvimento técnico e cognitivo, o objetivo central da educação musical deve ser o favorecimento da autoexpressão, do reconhecendo e da música como linguagem privilegiada para manifestar emoções, sentimentos e identidades. Nesse sentido, a composição, a improvisação e a interpretação não se limitam a práticas de execução, mas se configuram como caminhos para que o indivíduo construa sentidos próprios e fortaleça sua subjetividade no processo educativo. Assim, ao oportunizar a expressão pessoal por meio da música, a educação musical cumpre um papel formativo integral, contribuindo tanto para a autonomia criativa quanto para o desenvolvimento humano em sua dimensão sensível, social e cultural.

### 5.1.2 Estratégias metacognitivas

Outra contribuição trazida pela pesquisa foi a aplicação dos princípios da metacognição para o ensino de instrumento musical. Segundo Stervinou, Silva e Nascimento (2023, p. 6), essa metodologia “é voltada para professores de música que desejam promover o desenvolvimento metacognitivo dos seus alunos”. Ela consiste em um processo que envolve três fases (modelagem, prática guiada e prática autônoma), e visa estimular o pensamento reflexivo e a autonomia do estudante em seu processo de formação, ajudando-o a monitorar o seu desempenho, identificar dificuldades e ajustar as suas abordagens. Tal abordagem contrasta com a pedagogia tradicional que é, segundo Saviani (1999, p. 77), “caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. [...]”.

Apresentamos aqui com mais detalhes como ocorrem as três fases do processo metacognitivo: a) na modelagem, o professor, segundo Stervinou, Silva e Nascimento (2023, p. 6), “mostra sua própria maneira de pensar e realizar uma tarefa para que o aluno tente imitá-lo [...] a partir de seu conhecimento pessoal”; na prática guiada, de acordo com Stervinou, Silva e Nascimento (2023, p. 6) “[...] o aluno é convidado a colocar seus pensamentos em voz alta enquanto põe em prática os conhecimentos que adquiriu durante a modelagem”; e na prática autônoma, Stervinou, Silva e Nascimento (2023, p. 6-7) pontuam que “o aluno deve ser capaz de manter um diálogo interno ao gerenciar a tarefa, além de se perguntar questões relevantes para realizá-la adequadamente”.

---

<sup>14</sup> One recurring aim of music education is to facilitate opportunities for self-expression, allowing individuals to express their own emotions, feelings, and identity through music. This might be achieved through composing, improvisation, or the interpretation of music created by others.

De acordo com Hallam, a metacognição contribui para o desenvolvimento de habilidades individuais como:

[...] ser capaz de reconhecer a natureza e os requisitos de uma tarefa específica; identificar dificuldades particulares; ter conhecimento de uma variedade de estratégias para lidar com esses problemas; saber qual estratégia é adequada para enfrentar cada tarefa; monitorar o progresso em direção ao objetivo e, se o progresso for insatisfatório, reconhecer isso e recorrer a estratégias alternativas; avaliar os resultados de aprendizagem em contextos de desempenho e tomar as medidas necessárias para melhorar o desempenho no futuro (Hallam, 2001, p. 28, trad. nossa).<sup>15</sup>

A afirmação de Hallam (2001) ressalta com clareza o papel fundamental da metacognição no aprimoramento das habilidades individuais, especialmente no contexto educacional. Ao destacar a capacidade do indivíduo de compreender os requisitos de uma tarefa, identificar possíveis obstáculos, selecionar estratégias adequadas, monitorar o próprio desempenho e realizar ajustes durante o processo de aprendizagem, a autora evidencia que a metacognição vai além do simples ato de aprender, configurando-se em um mecanismo regulador essencial para promover a autonomia e a eficácia na aprendizagem.

Pensar sobre o próprio pensar, como propõe a metacognição, é um exercício de consciência, domínio e intencionalidade. Trata-se de uma prática sofisticada e essencial para quem busca não apenas aprender, mas aprender com profundidade, autonomia e senso crítico, afinal os estudantes de música passam mais tempo fora da escola do que nela. No nosso caso no IFPI, os alunos têm aulas de instrumento musical durante 4h/a num único turno de um dia letivo da semana. O restante do tempo, à exceção das trocas de mensagens realizadas por meio do grupo de WhatsApp da turna ou por meio de atividades dentro nossa plataforma institucional SUAP, eles estão expostos à grande e variada oferta musical e dos recursos pedagógicos que as TDICs oferecem. Conforme já pontuava há mais de duas décadas Swanwick (2003), além da sala de aula, o estudante:

[...] pode copiar padrões de *jazz* de gravações, perguntar aos amigos sobre digitações e padrões de acordes, aprender por imitação – "sentando-se perto de Nelly" – ou ampliar a experiência musical assistindo à televisão, escutando rádio ou explorando lojas de discos (Swanwick, 2003, p. 51).

Sem citar o termo metacognição, mas baseado em sua definição conforme Hallam (2001), podemos inferir que o texto do Oliveira (2024, p. 48) faz uma referência, mesmo que

---

<sup>15</sup> [...] to be able to recognise the nature and requirements of a particular task; to identify particular difficulties; to have knowledge of a range of strategies for dealing with these problems; to know which strategy is appropriate for tackling each task; to monitor progress towards the goal and, if progress is unsatisfactory, acknowledge this and draw on alternative strategies; to evaluate learning outcomes in performance contexts and take action as necessary to improve performance in the future.

de forma indireta, a essa estratégia de ensino quando o autor pontua que:

[...] sob orientação do professor, o discente precisa refletir e compreender as questões inerentes a este processo, desde as fontes de pesquisa, a rotina diária, a disciplina de trabalho, até a compreensão das dificuldades para a resolução de problemas (Oliveira, 2024, p. 48).

Dessa maneira, é imperativo que o estudante aprenda a gerenciar o sua prática musical dentro e fora do ambiente escolar de forma que ela seja construtiva e enriquecedora para a sua formação musical. Afinal, conforme destaca Moran (2015), vemos na sociedade do conhecimento e ele está em toda parte.

## 5.2 Aprendizagem Musical Compartilhada

Segundo Abreu e Matos (2022), a Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC) é uma pedagogia da Educação Musical voltada para a formação de educadores musicais. Possui pontos de convergência com outras abordagens, como a Aprendizagem Cooperativa, o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e a Aprendizagem Colaborativa, mas distingue-se por princípios próprios, entre os quais a solidariedade se destaca como fundamento essencial. É apoiada em autores como Lév Vygotsky, Paulo Freire, Jorge Larrosa Bondía e Hans-Joachim Koellreutter, que buscam uma prática educativa baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do saber. Seu principal objetivo é criar espaços de partilha de experiências artístico-musicais, promovendo uma formação docente crítica, sensível e colaborativa.

Essa terminologia vem sendo adotada de forma recorrente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. No entanto, Abreu e Matos chamam a atenção para o fato de que:

[...] aquilo que, por hora, está se denominando de Aprendizagem Musical Compartilhada, é uma pedagogia em construção epistemológica, que traz como princípios a partilha de saberes, a solidariedade, uma ética, uma filosofia e uma compreensão de formação humana ampla (Abreu; Matos, 2022, p 21867).

Em sua tese, Oliveira (2017, p. 142) levanta pontos relevantes que colocam essa abordagem pedagógica como coerente e pertinente ao contexto do ECV, ou de qualquer outro instrumento musical, quando afirma que a Aprendizagem Musical Compartilhada privilegia a criação musical e tem como meta “a constituição de um ambiente de participação democrática que considera as diferenças entre os sujeitos como potencialidades [...]”.

Apresentamos aqui alguns dos princípios desta abordagem de ensino musical segundo Oliveira (2023 e 2024):

- ✓ Ela concebe o professor como orientador do estudo ativo do estudante ao atribuir para este o protagonismo do seu processo de aprendizagem.
- ✓ Ela democratiza o processo educativo ao valorizar o ensino de instrumento musical em grupo e ao considerar as diferenças entre os participantes como potencial para a aprendizagem.
- ✓ Ela utiliza a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical ao utilizar os saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para a criação musical, seja por meio da improvisação e/ou da repetição criativa.
- ✓ Ela acolhe a individualidade e a subjetividade dos participantes ao respeitar a natureza e o discurso musical destes.
- ✓ Ela rejeita hierarquias autoritárias entre docentes e discentes ao conceber o papel do professor do como um companheiro que auxilia os alunos em sua jornada de aprendizagem.
- ✓ Ela cria ambientes de “encontro” e confiança mútua ao permitir que os alunos se sintam à vontade para se expressar musicalmente com os seus colegas e com o professor.

Segundo Almeida (2023, p. 15), essa metodologia de ensino coletivo denominada AMC “[...] privilegia a aprendizagem, e não o ensino, aproveita a diversidade de saberes dos aprendizes e estimula a partilha de conhecimentos”. Isso nos faz remeter a Simon (1996), quando diz que o ensino é apenas um meio, o essencial é o que o aluno faz para aprender. Também encontramos ecos em Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998), quando afirmam que a aprendizagem deve ser vista de forma global, integrada a contextos reais do aluno. E também Masetto (2015), quando afirma que a aprendizagem é um processo completo que envolve conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e atitudes ou valores.

Por se tratar de uma abordagem pedagógica ativa, a AMC está alinhada com as ideias de Moram e Bacich (2018), que concebem as metodologias ativas como uma alternativa transformadora ao tornarem as aulas em experiências vivas, personalizadas e significativas; com o pensamento de Sefton e Galini (2023), ao afirmarem que ela está focada no modo de compreender o ensino-aprendizagem e personalizar trajetórias, sem a existência de fórmulas prontas para tal.

Além disso, a AMC também está alinhada aos princípios da aprendizagem cooperativa, quando Johnson e Johnson (2017) salientam que os grupos são mais eficazes do que os indivíduos quando a tarefa exige múltiplas habilidades e experiências; quando Monereo e Gisbert (2005) apontam que as diferenças entre os alunos atuam como

facilitadoras do aprendizado; e quando Johnson, Johnson e Holubec (1999) dizem que a aprendizagem cooperativa se opõe à abordagem competitiva e individualista, promovendo colaboração em vez de rivalidade.

Em relação ao ECV, a AMC está bastante alinhada com essa abordagem metodológica, conforme apresentamos no capítulo 2.3. Montandon (2004) pontua que, além de democratizar o acesso à música, o ECV promove a musicalização geral. Swanwick (2003) afirma que podemos obter melhores resultados ensinando instrumentos em grupo do que na forma tutorial. Hallam (2006) salienta que tocar em grupo desenvolve habilidades auditivas, rítmicas e de performance com apoio mútuo. Tourinho (2007) destaca que o aprendizado ocorre por observação e interação, como nas habilidades básicas da vida.

### 5.3 Formação docente em música

Os resultados decorrentes da análise dos dados desta pesquisa apresentaram também vários subsídios importantes relacionados à formação docente, começando pelo questionamento sobre a dicotomia entre tocar e ensinar. Neste sentido, ao defender a prática do ensino de um instrumento musical ou canto, em qualquer que seja o contexto, deve-se integrar também elementos de formação docente. A partir dos textos analisados, foi possível constatar que a formação docente aparece como uma lacuna no meio educacional e, ao mesmo tempo, como potencial transformador, conforme discorreremos nas linhas que seguem.

No estudo de Nascimento e Dubé (2023, p. 4), os autores afirmam que “a conduta didática do professor de música é baseada principalmente pela sua própria experiência, excluindo, na maioria das vezes, a experiência do aluno desta conduta”. Esse distanciamento entre a formação técnica e a formação pedagógica do professor e a realidade e as necessidades do aluno a ser formado enfraquece de forma decisiva a efetividade do ensino. Dessa forma, os autores atribuem um papel central à didática nesse processo, pois ela:

[...] permite ao professor estabelecer em sua prática educativa atitudes prescritivas e/ou sugestivas para com os estudantes relacionadas à dimensão psicológica (o aluno em relação a si mesmo), a dimensão sociológica (o aluno em relação aos outros) e a dimensão epistemológica (a relação do aluno com o mundo) (Kanga; Goran, 2017, p. 29-30 *apud* Nascimento; Dubé, 2023, p. 3).

Ao criticar o mito do “dom” e os modelos educacionais que inibem a criatividade e a autonomia dos estudantes, Oliveira (2024) propõe que deve haver uma formação docente que seja comprometida com a escuta, com o acolhimento, com a reflexão crítica e com o desenvolvimento metacognitivo. Camacho (2022) adiciona mais um componente essencial aos nossos tempos a ser inserido na formação do professor: uso das TDICs. Conforme vimos

no Capítulo I deste estudo quando discutimos os quatro pilares ou bases para promoção de uma educação inovadora, Moran (2014, p. 39) pontua que, de forma a potencializar ainda mais esses pilares, deveremos fazer o uso das tecnologias de forma a “[...] tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador”.

Explicaremos agora um pouco mais sobre cada uma das cinco habilidades que o professor deverá utilizar ao realizar a sua atividade docente conforme Camacho (2022) e Oliveira (2024). Sobre a escuta, Segundo Oliveira (2024), refere-se ao professor saber ouvir, sentir e entender as necessidades e potencialidades dos alunos. No Capítulo II deste estudo discutimos o que Dehaene (2022, 204) denomina de “[...] os ingredientes secretos do aprendizado bem-sucedido”, que são: a atenção, o envolvimento ativo, o *feedback* de erros e a consolidação. Dehaene (2022, p. 271) afirma que “[...] a qualidade e pertinência do *feedback* que recebemos determina a rapidez com que aprendemos”. Dessa forma, a escuta configura-se como uma ação essencial no processo educativo. Ao trazer essa questão para o ensino do instrumento, Abreu, Matos e Dias afirmam que:

[...] nas práticas artístico-musicais ocidentais há uma enfática busca pela eficiência técnica na execução musical [...] que, na maioria dos casos, ocorre um enrijecimento que impossibilita a flexibilidade criativa daquele que se coloca em contato com a expressão musical (Abreu; Matos; Dias, 2022b, p. 54109-54110).

Para os autores supracitados, esse tipo de ensino gera entraves que dificultam a existência de uma escuta aprofundada do fazer musical. Ainda segundo Abreu, Matos e Dias:

[...] o estudo musical deve ser inaugurado e trilhado a partir da criatividade e da inventividade que a Arte requer. O arcabouço técnico deve ser incorporado pelos estudantes e deve estar a serviço da interpretação, tendo na escuta musical seu lastro de profundidade. (Abreu; Matos; Dias, 2022b, p. 54110).

Oliveira (2024) chama a atenção para a adoção de limites na comunicação verbal durante uma aula de prática instrumental que seja pautada na criação musical ao destacar que ela deva ser:

[...] utilizada até o ponto em que os participantes se sentem seguros com as diretrizes da roda de improvisação. Uma vez que estas diretrizes são internalizadas, é recomendado o uso de estratégias de comunicação não verbais, tais como gestos e elementos do discurso musical, como estímulo para um "diálogo" musical (Oliveira, 2024, p. 47).

Em relação ao acolhimento, Oliveira (2024) pontua que refere-se ao sentido de que o professor deve promover um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta parte integrante do grupo e de forma participativa. Em uma sala de aula de ECV é normal o agrupamento de alunos com diferentes graus de habilidades, configurando-se como uma

turma heterogênea. Certamente cada estudante tem algo a contribuir para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira:

A questão central quando refletimos na quantidade dos participantes no processo (professores, estudantes) é a qualidade da interação, ou seja, não basta "interagir socialmente", mas a qualidade dessa interação precisa [...] estar embasada em valores de solidariedade, democracia, respeito e acolhimento (Oliveira, 2024, p. 45).

Encontramos aqui ecos no que propõem Johnson e Johnson (2017) quando afirmam que a cooperação é base da vida social, e de Damon e Phelps (1989), ao proporem que as interações entre os pares em uma sala de aula poderão ocorrer de três formas: tutorial, cooperativa e colaborativa. Todas elas são estratégias fundamentais para que cada aluno se sinta respeitado e reconhecido em seu próprio ritmo e estilo de aprender, reforçando o caráter aglutinador e acolhedor do processo educativo.

Oliveira (2024) também compreende a improvisação como uma prática que favorece o acolhimento dos alunos em uma aula de instrumento musical, possibilitando que eles expressem suas potencialidades e desenvolvam a autonomia por meio da interação criativa. Segundo Oliveira:

[...] a roda de improvisação pode não apenas se apresentar como um meio de acolhimento poderoso, mas pode também contribuir para mobilizar novas aprendizagens a partir da imersão musical criada no próprio grupo (Oliveira, 2023, p. 7).

O autor também fala da importância de cada aluno se perceber junto aos colegas como uma condição fundamental para conseguir participar da Roda de Música. Nesse mesmo sentido, Camacho (2022, p. 26) salienta a “[...] importância do acolhimento e diálogo por parte dos professores [...]”. Dessa forma, o professor configura-se como orientador e aprendiz ao mesmo tempo. Ainda segundo Oliveira (2024, p. 45), isso não implica perda de importância do professor nesse processo, mas na adoção de uma atitude mais flexível e próxima do alunado, pois ele ainda continuará não só mantendo a “sua função diferenciada de orientador dos processos de aprendizagem”, mas “também se mantém como aquele que aprende juntamente com o(s) estudante(s)”. Ainda segundo Oliveira:

O ensino de instrumentos musicais no contexto brasileiro, e em especial quando nos voltamos a um curso de formação de professores(as), precisa ir além das análises musicológicas e "receitas" pedagógicas. Encontrar-se com as pessoas envolvidas no processo de construção de aprendizagens, em sua humanidade, nos leva a observar questões como a do acolhimento com a mesma atenção com que nos dedicamos à análise harmônica/melódica de uma música; precisamos ter claros nossos princípios pedagógicos com a mesma seriedade com a qual discutimos os aspectos técnicos de uma interpretação musical (Oliveira, 2023, p. 14).

Sobre a reflexão crítica, refere-se à tomada de consciência por parte do professor no sentido de adotar os procedimentos metodológicos adequados para cada situação. Oliveira destaca que:

Devemos considerar também que tais reflexões sobre a Didática do Violão são fundamentais para a formação contínua e continuada do(a) professor(a) que, pela própria dinâmica natural de mudanças, precisa repensar suas práticas e bases pedagógicas no sentido de manter uma atuação viva e contextualizada junto a seus alunos, colegas professores e a comunidade (Oliveira, 2023, p. 2).

Neste sentido, Stervinou, Silva e Nascimento (2023, p. 13) chamam a atenção para os riscos do uso de “estratégias pautadas na repetição e atitudes automatizadas, sem muita reflexão”. No ensino de instrumento musical, o professor precisa criar um ambiente de aprendizagem em que os recursos metodológicos adotados busquem criar nos alunos uma formação sólida e crítica dos procedimentos a serem adotados de forma a abrirem caminhos para novas possibilidades, conforme o contexto. Nesse sentido, Oliveira sublinha que:

[...] é necessário uma reflexão profunda sobre diversos aspectos tais como: objetivos do curso e da disciplina; contexto sociocultural dos estudantes; áreas de atuação dos egressos; perfil dos estudantes ingressantes; princípios/valores explicitados no Projeto Pedagógico do Curso; o perfil do(a) professor(a) que ministra as aulas de violão; enfim, um complexo sistema no qual a prática do ensino de violão não pode se alienar, sob a pena de não agregar em seu potencial para a formação adequada dos estudantes (Oliveira, 2023, p. 2).

Oliveira (2024) também pontua que, ao desenvolver práticas como o ensino de técnicas de estudo e o gerenciamento do nervosismo de palco, é fundamental que o professor seja reflexivo, consciente de suas estratégias e aberto ao acolhimento das diversidades dos estudantes. O autor também chama a atenção para o fato de que:

[...] os estudantes normalmente iniciam esse processo com uma ideia competitiva da realização musical, na qual os ouvintes estariam mais interessados em "fiscalizar" e procurar "erros" na performance. Esse pensamento costuma desviar a atenção da realização musical e causar um tensionamento que, para evitar os "erros", acaba por provocá-los, desvirtuando o momento de apresentação musical (Oliveira, 2024, p. 48).

Sobre o desenvolvimento metacognitivo, Oliveira (2024) o relaciona ao sentido de o professor estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse sentido, Stervinou, Silva e Nascimento (2023) falam da importância de um processo de formação docente que valorize o desenvolvimento metacognitivo em que as suas experiências, como docentes/pesquisadores, proporcionem reflexões significativas sobre suas próprias práticas e sobre como ensinar futuros professores a desenvolverem a autonomia dos alunos em suas aprendizagens. Corroborando com estes autores, escreve Oliveira:

Outro aspecto fundamental na formação de professores de música é o estímulo à autonomia mediante a reflexão sobre o próprio estudo. Uma vez que este estudo é a estratégia do estudante para a construção do conhecimento sob orientação do professor, o discente precisa refletir e compreender as questões inerentes a este processo, desde as fontes de pesquisa, a rotina diária, a disciplina de trabalho, até a compreensão das dificuldades para a resolução de problemas (Oliveira, 2024, p. 48).

Ainda segundo Oliveira:

[...] o discente tem um papel ativo desde o planejamento até a avaliação do processo de aprendizagem [...] O professor deve utilizar dessa participação para esclarecer os processos de estudo que levam à construção do conhecimento e, mesmo assim, ajudar na atribuição de sentido a todo esse processo (Oliveira, 2024, p. 48).

E sobre o uso das TDICs, seja como complemento à atuação presencial docente, seja mesmo como uma forma exclusiva de sua atuação, Nascimento e Dubé (2023, p. 1) pontuam que as induções forçadas pela pandemia de Covid-19 “estimularam reflexões dos professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem musical neste novo contexto”. Segundo Camacho (2022), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) consistiu em uma adequação circunstancial e abrupta na qual os professores, de forma a manter as atividades de ensino durante o período da pandemia, tiveram que lançar mão das ferramentas tecnológicas disponíveis, sem planejamento prévio.

É importante fazermos aqui uma distinção entre ERM e Educação à Distância (EAD). Segundo a visão de Camacho (2022, p. 42), o ERE se diferencia da EAD pelo fato de que esta “é planejada com antecedência e projetada desde o início para ser desenvolvida através da Internet, além de contar com ferramentas de design adequadas e um sistema de suporte ao aluno”. Em instituições de ensino como o IFPI, Campus Teresina Central, as aulas durante o ERE aconteciam por meio dos aplicativos da *Google Suite*, principalmente o *Google Forms* (para a realização de atividades) e o *Google Meet* (para as aulas síncronas).

É nesse sentido que, a partir da nossa experiência bem sucedida durante as atividades realizadas durante o período de ERE que conseguimos, conforme discutimos no Capítulo III deste estudo, fazer com que as disciplinas do CTIM do IFPI, Campus Teresina Central, que possuem uma carga horária de 60h pudessem ter até 20% desse total ministradas por meio de atividades não presenciais conforme IFPI (2022). Isso foi possível devido à boa aplicação dos recursos tecnológicos que conseguimos durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). É nesse ambiente virtual, geralmente por meio do grupo de WhatsApp da turma e/ou da plataforma SUAP do IFPI, que conseguimos personalizar as atividades abordadas durante as aulas presenciais.

#### 5.4 Recursos e materiais didáticos

A análise dos dados nos permitiu identificar diferentes recursos que poderão ser utilizados na confecção da nossa proposta didática para o ECV num curso técnico profissionalizante. Oliveira (2023) propõe o uso de cifras, solfejo (seja ele cantado ou falado), análise melódica e harmônica como uma atividade que deva ser desenvolvida antes da prática de uma música. Adicionalmente, Borges (2010) e Tourinho (2023) recomendam o uso de diagramas para facilitar a leitura dos acordes e que, por extensão, também serão incluídos mecanismos semelhantes em relação às escalas e arpejos a partir do que propõe Latarski (1992).

Em relação às dificuldades de natureza da mecânica instrumental, Tourinho (2023) e Oliveira (2023) propõem a adoção de exercícios personalizados baseados nas dificuldades reais dos estudantes diante do repertório a ser trabalhado. Os autores também sugerem que exercícios (de qualquer aspecto da técnica instrumental) possam ser criados pelo próprio professor levando-se em conta critérios musicais e os diferentes perfis de execução instrumental dos alunos. Nesse sentido, Tourinho (2023, p. 19) pontua que o objetivo de uma aula de música é fazer com que “o aluno possa se expressar por meio do instrumento, saber manuseá-lo adequadamente, extraindo uma boa sonoridade, aprendendo peças de dificuldade progressiva”.

Em uma aula de ECV é fundamental que todos os instrumentos estejam bem afinados, sendo esta a primeira atividade do professor quando em sala de aula, que também poderá ser auxiliada pelos alunos mais adiantados. Após esse momento, Tourinho propõe um roteiro de atividades a ser seguido e que este deva acontecer na seguinte ordem:

[...] aquecimento e alongamento; revisão do material anterior; leitura à primeira vista; aspectos literários e estilísticos; técnica aderente ao novo material; novo material; orientações de estudo para o próximo encontro (Tourinho, 2023, p. 21-2).

Sobre o repertório a ser praticado durante as aulas, Tourinho (2023, p. 26) sublinha que “[...] idealmente, são poucos os materiais que podem ser tocados sem nenhum tipo de alteração. Portanto, os professores de ensino coletivo devem poder escrever as peças para seus alunos [...]”. É de fundamental importância que nesse processo o professor arranjador/compositor escreva partes com diferentes níveis de dificuldade de forma que toda a turma possa participar ativamente da sua execução. Sobre a natureza do repertório, Borges (2010), Camacho (2022), Oliveira (2023) e Tourinho (2023) pontuam que ele deva ser contextualizado, de acordo com os interesses dos alunos.

Segundo Almeida (2023, p. 15), “o repertório se constitui como um currículo que entremeia todo esse processo” de ensino a aprendizagem. Essa concepção ressalta a importância cultural do repertório a ser escolhido, visto que ele carrega referências estéticas, históricas e identitárias que enriquecem a vivência musical dos alunos. Além disso, ao fazer uma escolha cuidadosa do repertório, isso contribuirá significativamente para o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, ao proporcionar experiências sonoras diversas. Para o controle técnico da execução instrumental, exigir a aplicação progressiva e contextualizada de habilidades interpretativas e motoras. Assim, o repertório não apenas orienta o conteúdo a ser aprendido, mas também potencializa o engajamento, a expressividade e a construção coletiva do saber musical.

Ao analisar o arranjo de *Asa Branca* (ver Figura 1), de Luís Gonzaga e Humberto Teixeira, que faz parte da apostila do Projeto Violão na Escola, observa-se que a parte do Violão IV é a mais difícil musicalmente e em termos de execução instrumental, escrita em semicolcheias, exigindo bastante desenvoltura dos dedos da mão direita para a sua execução. Nesse arranjo, a melodia principal está no Violão I; no Violão II apresenta uma segunda voz à melodia principal, o que Piston e DeVoto (2005) denominam de melodia subordinada; e no Violão III está a levada rítmica do baião, que reforço da atividade do Violão IV, que além da levada rítmica básica do baião, também simula a levada do triângulo e da zabumba, instrumentos musicais típicos do trio pé-de-serra que, juntamente com o acordeão, formam o instrumental característico deste gênero musical do Nordeste brasileiro.

Figura 1: Asa Branca (Arr. Erisvaldo Borges)

The image shows a musical score for the song "Asa Branca" arranged by Erisvaldo Borges. It is written for four violões (Violão I, II, III, and IV) in 4/4 time. Violão I plays the main melody. Violão II plays a second voice. Violão III plays a rhythmic pattern. Violão IV plays a complex rhythmic pattern with fingerings (p, m, i, p, m) and circled numbers (1, 4). A note in Violão II has the instruction "tocar esta parte apenas na repetição da música!".

Fonte: o autor, 2010.

Como as aulas de instrumento musical do CTIM do IFPI, Campus Teresina Central,

são realizadas com os alunos dos módulos I e III ao mesmo tempo, uma sugestão de distribuição das partes seria: os alunos do terceiro módulo (geralmente em menor número) tocam a parte IV e os alunos do módulo I serão divididos em grupos nos quais cada um tocará, respectivamente, as partes I, II e III. À medida que os alunos do módulo I vão adquirindo maior habilidade, e também como forma de praticar a leitura à primeira vista, poderá haver uma alternância entre as partes que cada um irá tocar. Essa estratégia rompe com a abordagem tradicional ao considerar a heterogeneidade típica do Ensino Coletivo de Violão e, portanto, representa uma inovação didática, permitindo a inserção gradual dos alunos nas diferentes partes.

Apresentaremos agora um outro exemplo musical extraído da apostila do Projeto Violão na Escola: um trecho da música *Au clair de la lune* (tradicional francesa), conforme mostra a Figura 2. Na escrita deste arranjo, voltado para alunos que se encontram em estágio inicial na prática do instrumento, foram considerados três fatores: a) quanto à leitura rítmica; b) quanto à localização das notas no braço violão; e c) quanto à performance instrumental.

Figura 2: Au clair de la lune (Arr. Erisvaldo Borges)

PARTE A  $\text{♩} = 100$

The musical score consists of four staves, each labeled 'Violão I' through 'Violão IV'. The time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 100. The dynamic is mezzo-forte (mf). The score shows four staves with rhythmic patterns and fingerings. Violão I and II play a melody of quarter notes, while Violão III and IV play a bass line of quarter notes. The piece is in a homophonic texture.

Fonte: o autor, 2010.

O exemplo musical da Figura 2 apresenta as seguintes exigências quanto à leitura rítmica: a atividade rítmica das quatro partes é realizada por meio de três figuras – semibreve-mínima-semínima –, formando uma textura homofônica do tipo coral em que todas as partes apresentam a mesma atividade rítmica. Nesse caso, a leitura coletiva será realizada sem maiores problemas pois, mesmo entre os alunos que possuem pouca familiaridade com a leitura musical, e por se tratar de uma melodia conhecida, todos executarão facilmente a sua parte.

Exigências quanto à localização das notas no braço violão: a) as notas de todas as partes estão dentro do conjunto de notas naturais localizadas na primeira posição do braço do

violão; b) as notas do violão 1, que toca a melodia principal, estão escritas entre o terceiro e o quarto espaços do pentagrama; c) no violão 2, à exceção do Dó feito na segunda corda nas primeira casa, as demais notas são feitas nas cordas 2 e 3 soltas; d) d) as notas dos violões 3 estão localizadas em regiões do pentagrama de fácil leitura, entre a primeira e a segunda linha do pentagrama; e) para o violão 4, exige-se do estudante o conhecimento das notas naturais escritas nas linhas e espaços suplementares inferiores.

Dessa forma, para a execução do exemplo musical mostrado na Figura 2, exige-se mais dos executantes das partes 1 e 4 pelo fato de estas, respectivamente, conterem a melodia principal e exigirem o domínio da leitura musical nas linhas e espaços suplementares inferiores. Do ponto de vista musical, as partes correspondentes aos violões 2 e 3 são de preenchimento harmônico, além de serem facilmente identificadas no pentagrama e encontradas no braço do violão. Isso reforça a importância do professor possuir um conhecimento musical adequado e também das habilidades instrumentais dos seus estudantes. Conforme Tourinho (2023), apesar das diferenças de dificuldades entre as partes, é fundamental que o professor consiga manter o foco de toda turma durante as aulas.

Até o momento a nossa discussão e os exemplos musicais apresentados estão voltados para a realização de partituras fechadas, aquelas em que todas as partes a serem executadas estão escritas fielmente. Conforme já vimos nas discussões das categorias já realizadas, a criação musical instantânea é uma estratégia bastante atual e pertinente. Dessa forma, autores como Camacho (2022) Tourinho (2023) e Oliveira (2023 e 2024) pontuam que devemos privilegiar a criação musical ao invés da reprodução musical. Para este fim, cada autor se vale de um ponto de vista. Camacho (2022) faz uso das *consignas* propostas por Violeta Gainza, que consistem em instruções breves que orientam a criação e a experimentação musical, e no conceito de musicalidade abrangente, que segundo Álvares:

[...] propõe a (re)unificação do saber que, por muitas vezes, costuma ser abordado de forma fragmentada, setorizado em disciplinas, sem que sejam realizadas correlações entre si. Dessa forma, o conceito visa a transversalidade e integração do saber musical a partir do conceito de microtransdisciplinaridade (Álvares, 2016 *apud* Camacho, 2022, p. 44).

Tourinho (2023, p. 19) pontua que “[...] apenas o manuseio instrumental durante a aula não é suficiente”. Embora o seu uso seja a principal atividade, já que o aluno vem para a aula de instrumento para manuseá-lo, a autora cita, a partir do modelo C(L)A(S)P<sup>16</sup>,

<sup>16</sup> C(L)A(S)P é uma sigla usada por Keith Swanwick onde cada letra significa, respectivamente: C = Creation (Composição); L = Literature (Literatura); A = Appreciation (Apreciação); S = Skil (Técnica); P = Performance

conforme Keith Swanwick, diversas ações que o professor poderá incluir, desde a criação musical, estudos de literatura musical, apreciação musical, atividades de mecânica instrumental, e atividades de performance instrumental, cabendo ao professor fazer a distribuição de cada uma delas de acordo com os objetivos da aula. Ainda segundo Tourinho (2023, p. 19), essas atividades também poderão ser aplicadas “[...] aos ensaios para apresentações, contrariando as formas mais tradicionais de ensino em que o estudante se restringe a aprender um repertório que já está escrito”. Sobre os ensaio por meio repertório pronto, Tourinho (2023) propõe ainda que o professor atue como um regente na condução do grupo de forma a trabalhar o andamento, as entradas, o timbre e o equilíbrio sonoro.

Oliveira (2023 e 2024) propõe, quer seja em uma turma de iniciantes, quer seja em uma turma mista (de iniciantes e iniciados), o uso de diretrizes como o uso de um pequeno grupo de notas e acordes a serem utilizados em uma improvisação, que serão escritos tanto no pentagrama quanto por meio de diagramas. Após o solfejo cantado e a prática dessas notas e acordes no instrumento, os alunos, um a um, são convidados a improvisar de forma a criarem pequenas frases musicais. A base harmônica, que deverá realizar as mudanças de acordes de forma regular e também manter um pulso e ritmo constantes, poderá ser realizada por um dos alunos ou mesmo pelo próprio professor. Segundo Oliveira:

[...] o professor age como um estimulador, tocando a frase que o aluno acabou de formular e propondo uma repetição, uma variação, uma brincadeira rítmica, estimulando os estudantes a explorarem criativamente aquele momento de vivência musical (Oliveira, 2024, p. 48).

Ainda segundo Oliveira (2024), ao sugerir que seja utilizado um pequeno número de elementos técnicos durante a improvisação, isso tem por objetivo estimular:

[...] a criatividade por meio da imitação e da variação dos elementos musicais. Desse modo, a comunicação verbal é utilizada até o ponto em que os participantes se sentem seguros com as diretrizes da roda de improvisação. Uma vez que estas diretrizes são internalizadas, é recomendado o uso de estratégias de comunicação não verbais, tais como gestos e elementos do discurso musical, como estímulo para um "diálogo" musical (Oliveira, p. 47).

Oliveira (2024) também destaca que, ao final do momento de improvisação, que o autor chama de “roda de improvisação”, é importante estimular que os alunos compartilhem as suas percepções sobre o processo ao descreverem as suas experiências para os colegas e para o professor. É nesse momento que eles manifestam os seus medos, os receios e os demais fatores que lhes incomodaram durante o processo. Ainda segundo Oliveira (2024, p.

---

(Execução/Performance). As letras da sigla que estão entre parênteses são consideradas atividades “meio”, e as letras da sigla que estão fora de parênteses são as atividades “fim”.

48), isso constitui um importante momento de troca, pois “tocando/cantando e ouvindo os colegas, é que a autoconfiança é fortalecida e os estudantes passam a acreditar mais em si próprios e, inclusive, passam a estimular os colegas a participar da atividade”.

De forma a facilitar a compreensão dos subsídios encontrados na nossa busca rumo à confecção da nossa proposta didática para o ECV em um curso técnico profissionalizante, apresentamos no Quadro 3 uma síntese das principais contribuições encontradas na literatura consultada, com as respectivas unificações dos autores.

**Quadro 3** – Subsídios encontrados na literatura selecionada

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Subsídios</b>	<b>Fonte</b>
Didáticas Inovadoras no Ensino de Instrumento Musical	Estratégias Ativas de Ensino	Roda de música; Improvisação; Criação Musical Coletiva; Protagonismo estudantil; Organizar o ambiente de aprendizagem para favorecer interação e cooperação.	Camacho (2022); Tourinho (2023); Oliveira (2023 e 2024).
	Estratégias Metacognitivas	Modelagem; Prática Guiada; Prática Autônoma.	Stervinou, Silva e Nascimento (2023).
Aprendizagem Musical Compartilhada	X	Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante; Democratizar o processo educativo; Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical; Acolher a individualidade e a subjetividade dos participantes; Rejeitar hierarquias autoritárias entre docentes e discentes; Criar ambientes de “encontro” e confiança mútua.	Oliveira (2023 e 2024).
Formação Docente em Música	X	Aproximação entre a formação técnica e a formação pedagógica do professor e a realidade e as necessidades do aluno a ser formado.	Nascimento e Dubé (2023).
		Formação docente que seja comprometida com a escuta, com o acolhimento, com a reflexão crítica e com o desenvolvimento metacognitivo.	Oliveira (2024).
		Fazer uso das TDICs	Camacho (2022). Nascimento e Dubé (2023)
Recursos e Materiais Didáticos	X	Criação de material próprio para as aulas.	Borges (2010); Tourinho (2023)

para o Ensino Coletivo de Violão	Atribuição de diferentes níveis de dificuldade em cada parte do arranjo musical.	Borges (2010); Tourinho (2023)
	Uso de cifras, solfejo (seja ele cantado ou falado), análise melódica e harmônica como uma atividade que deva ser desenvolvida antes da prática de uma música.	Oliveira (2023 e 2024)
	Uso de diagramas (ou formas) com os acordes a serem utilizados na harmonização da música a ser praticada.	Borges (2010) e Tourinho (2023)
	Uso personalizado de exercícios para o desenvolvimento da mecânica instrumental com base nas reais dificuldades de cada estudante.	Oliveira (2023); Tourinho (2023).
	Privilegiar a criação musical	Camacho (2022); Tourinho (2023); Oliveira (2023 e 2024);
	Sugestão para um roteiro de aulas; Técnicas de ensaio.	Tourinho (2023).
	Etapas graduais de exposição pública.	Oliveira (2023).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Conforme pode ser visto no quadro que acabamos de apresentar, a nossa pesquisa apresenta diversos subsídios que serão utilizados como base para a confecção da nossa proposta didática para o ECV num curso técnico profissionalizante, que apresentaremos em detalhes no capítulo seguinte.

## 6 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NUM CURSO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE

Com base nos resultados deste estudo e nas discussões feitas no capítulo anterior, foi possível identificar subsídios relevantes para a elaboração de uma proposta didática voltada ao Ensino Coletivo de Violão (ECV) para os alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) do IFPI, campus Teresina Central, em que a faixa etária dos estudantes começa a partir dos 16 anos. Reiteramos que tal proposta foi pensada para a aplicação dos achados desta pesquisa junto aos nossas estudantes. Também é possível que ela possa ser utilizada ou adaptada por outros professores de violão que trabalhem em situação análoga à nossa.

Outrossim, a referida proposta tem sido implementada desde o primeiro semestre de 2025 junto à turma, que é composta por discentes do primeiro e do terceiro módulo do curso, ou seja: alunos que estão iniciando e alunos que estão finalizando o curso. Essa proposta será delineada a partir de quatro princípios que se mostram especialmente pertinentes à formação dos estudantes de acordo o perfil do curso e em consonância com as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, a saber:

- I. A escolha do repertório;
- II. Partitura aberta *versus* partitura fechada;
- III. A improvisação musical;
- IV. Os critérios de escrita dos arranjos.

Parte-se do entendimento de que essa estrutura permitirá aos estudantes vivenciarem o fazer musical em múltiplas dimensões, tanto como intérpretes quanto como coautores, respeitando suas condições técnicas no instrumento e seus contextos sociais e culturais. Tal abordagem contribui para posicioná-los no centro do processo educativo, conforme defendem autores como Carbonell (2002, 2016), Moran (2014, 2018, 2019), Bacich e Moran (2018), e Sefton e Galini (2023). Moran (2014) argumenta que a educação deve promover a integração de saberes, o autoconhecimento, o aluno-empendedor e o aluno-cidadão. Nessa perspectiva, Lévy (2010 *apud* Andrade; Sartori, 2018) destaca a necessidade de reconfigurar as práticas e os sentidos da sala de aula para que efetivamente se sustentem processos inovadores de aprendizagem.

A promoção dessa inovação requer um currículo atualizado e sensível às especificidades de cada realidade educacional. Nesse sentido, Lima *et al.* (2024) afirmam que

o currículo representa o percurso formativo do estudante, constituindo-se como orientador do desenvolvimento profissional futuro. Em consonância com os esses autores, Masetto e Gaeta (2016) concebem o currículo como uma prática social e pedagógica, devendo se manter flexível, inacabado e atento às transformações tecnológicas e contextuais. Nos Apêndices 1 e 2, observa-se que os conteúdos previstos para as disciplinas de Instrumento Musical I e III incluem técnica, leitura à primeira vista, aspectos anatômicos e históricos do instrumento, percepção musical e prática de repertório, demonstrando a amplitude formativa desse componente curricular.

No que se refere à personalização da aprendizagem, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do CTIM do IFPI, Campus Teresina Central, explicita que, em Instrumento Musical I, espera-se que o estudante aprimore o domínio da simbologia específica do violão, das progressões harmônicas e das escalas, desenvolvendo habilidades técnicas e interpretativas compatíveis com o seu nível. Em Instrumento Musical III, tais habilidades devem ser aprofundadas, alcançando maior complexidade e favorecendo uma prática consciente e reflexiva do instrumento, com o uso de ferramentas que subsidiem a aquisição e a transmissão de conhecimentos relacionados à execução musical.

Considera-se, ainda, o potencial pedagógico da interação entre os estudantes e do compartilhamento de saberes. Assim, os alunos do terceiro módulo participam das aulas juntamente com os iniciantes no curso e assumem, quando oportuno, o papel de tutores, dada sua maior autonomia no instrumento e a competência formativa relacionada à prática pedagógica. Essa integração não acarreta em prejuízo aos concluintes e ainda fortalece o caráter colaborativo do processo educativo. O PPC do nosso curso também prevê que 20% da carga horária de 60 horas da disciplina seja desenvolvida em ambiente virtual, alinhando-se à orientação de que o currículo deve incorporar práticas flexíveis e mediadas por tecnologias, conforme Masetto e Gaeta (2016), o que potencializa a personalização do aprendizado.

A proposta didática apresentada a seguir foi estruturada para ser implementada ao longo de 16 horas. Considerando-se que os estudantes de Instrumento Musical no CTIM têm um encontro semanal com 4h de duração – três presenciais e uma pela Plataforma SUAP EDU para atividades complementares –, assim serão distribuídos os conteúdos: no primeiro encontro concentraremos na prática musical baseada em partitura aberta, contemplando melodia, acordes por meio de diagramas e levadas rítmicas; no segundo encontro focaremos na prática da partitura fechada; no terceiro encontro abordaremos os diagramas dos arpejos e escalas relacionadas aos acordes e exercícios introdutórios à improvisação; por fim, no quarto encontro propomos uma recapitulação geral e a articulação dos três procedimentos anteriores

na execução musical coletiva.

### **6.1 A escolha do repertório**

No primeiro princípio, destacamos que a escolha do repertório a ser trabalhado em uma aula coletiva de instrumento musical, na atualidade, configura-se como um desafio significativo. Isso ocorre devido à ampla diversidade de referências sonoras às quais os alunos têm acesso por meio de rádios, redes sociais, televisão e, principalmente, por meio das plataformas digitais. Neste sentido, Figueiredo (2024) observa que, hoje, as pessoas escutam música dentro de um contexto de plataformização, no qual os serviços de streaming oferecem acesso praticamente ilimitado a repertórios e influenciam diretamente a experiência musical por meio de algoritmos, playlists e outros recursos tecnológicos.

Ao constituir um currículo e compor parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, conforme aponta Almeida (2023), é indispensável que o repertório selecionado desperte a atenção e o interesse dos estudantes e, simultaneamente, ofereça subsídios para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à aula e à formação profissional dos discentes. Dessa forma, caberá ao professor fazer a adequada seleção musical de forma a observar o contexto cultural dos seus estudantes e as suas reais necessidades em relação ao aprendizado do instrumento em consonância com o perfil do curso.

Dehaene (2022, p. 27) pontua que todo aprendizado começa pela atenção, que constitui “[...] um conjunto de circuitos neurais que seleciona, amplifica e propaga os sinais que nós consideramos relevantes – centuplicando seu impacto sobre nossa memória”. Se os estudantes não se sentirem envolvidos e à vontade com o repertório a ser praticado durante uma aula, ou igualmente fora do ambiente escolar, isso poderá influenciar decisivamente no seu processo de aprendizado, levando-os inclusive à desmotivação, o que resultará em baixo rendimento na sua formação musical e, ainda mais drasticamente, poderá resultar em desistência.

Moran (2014, p. 45) salienta que “a educação é um processo onde reunimos o maior número de certezas para lidar com as incertezas”. Nesse sentido, ao escolher trabalhar com um repertório, especialmente no primeiro módulo de um curso técnico profissionalizante, é importante o professor ter a certeza de que ele esteja de alguma forma vinculado ao universo cultural dos estudantes. Acreditamos que isso seja um passo significativo rumo à busca da superação dos desafios das demandas do momento que, antes de superadas, constituem incertezas. Quanto maior a incerteza, isto é, o desconhecimento e/ou a pouca afinidade com a música a ser trabalhada, maiores serão os desafios.

Para os propósitos da nossa proposta pedagógica, a música escolhida foi *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, cuja partitura completa em diferentes versões se encontra nos Apêndices C, F e G. Criada no ano de 1947, a música é composta no ritmo do Baião, que faz parte da cultura musical do Nordeste do Brasil. Segundo Chediak (2004, p. 35), ela é a “lançadora do baião no mercado musical do Brasil e do mundo [...]”, foi composta por dois imigrantes nordestinos e logo tornou-se um hino da região pela sua capacidade de retratar a vida do sertanejo, a migração e a esperança do retorno à terra de origem.

Dadas as características próprias de cada contexto educacional, Borges (2010), Brazil (2021) e Tourinho (2023) destacam a importância da criação de um material didático específico, com recursos pedagógicos amplos que auxiliem efetivamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a música escolhida contempla o interesse estético e cultural dos alunos do CTIM do IFPI, Campus Teresina Central. A considerar as condições de exequibilidade dos estudantes, e de modo a promover o engajamento coletivo, sempre respeitando as particularidades de cada aluno, sentimos a necessidade de realizar um arranjo próprio da mesma de forma a promover o envolvimento coletivo de todos durante a sua prática.

Além de fazer parte da nossa cultura regional do Nordeste brasileiro, a música escolhida apresenta um potencial para o desenvolvimento de diversas demandas da prática violonística como escala, acordes, levada rítmica e intervalos. Ressaltamos, no entanto, que aprender a tocar um instrumento musical vai muito além de tocar essa ou aquela música em particular que gostamos ou que faça parte da nossa cultura, mas envolve uma série de demandas técnicas a superar. Nesse sentido, e especialmente para propósitos futuros, Brazil (2021) sugere que o professor adote uma atitude de convencimento de forma a mostrar a importância e chamar a atenção dos estudantes para que ampliem os seus horizontes musicais.

No ensino coletivo de violão, o uso inovador da música *Asa Branca* consiste na articulação pedagógica entre partitura aberta, partitura fechada e práticas de improvisação, ressignificando uma melodia amplamente conhecida e tradicionalmente abordada de forma reprodutiva. A partitura aberta estimula autonomia, escuta ativa e aprendizagem colaborativa; a partitura fechada consolida aspectos técnicos, rítmicos e harmônicos, sistematizando o conhecimento sem comprometer a criatividade; e a improvisação amplia a expressividade e a experimentação sonora. Dessa forma, a inovação educacional não está no repertório, mas na abordagem metodológica que transforma *Asa Branca* em um mediador de aprendizagens ativas, significativas, cooperativas e culturalmente contextualizadas.

Pontuamos que, entre as muitas possibilidades de atuação profissional dos egressos

do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI, Campus Teresina Central, encontra-se o exercício do magistério em escolas oficiais e privadas, aulas particulares e em projetos sociais. Desta forma, é importante considerar a aproximação entre a formação técnica e a formação pedagógica do futuro professor (especialmente os estudantes do terceiro módulo), bem como a realidade e as necessidades do aluno a ser formado, conforme destacam Nascimento e Dubé (2023).

Assim, com o objetivo de ampliar as possibilidades da prática musical e favorecer o desenvolvimento do domínio técnico, expressivo e musical no manuseio do instrumento – que deve seguir seu próprio percurso –, sugerimos duas formas de performance da peça em questão, quais sejam: uma a partir da partitura aberta e outra a partir da partitura fechada, conforme será apresentado no segundo princípio a seguir. Dessa maneira, buscamos conciliar o trabalho com repertórios de interesse individual e coletivo às demandas técnicas do instrumento, evitando que o processo de aprendizagem se torne desmotivador.

## 6.2 Partitura aberta *versus* partitura fechada

No segundo princípio, acreditamos que nas aulas coletivas de instrumento musical uma mesma música possa ser abordada sob diversas formas, considerando-se aspectos como autoria, contexto histórico, estilo, intenção musical e elementos técnicos inerentes. Se a partitura apresentar apenas a melodia ou melodia com cifras (que denominaremos de partitura aberta), as atividades podem variar desde solfejo, execução da melodia, identificação dos acordes que a harmoniza, construção do acompanhamento utilizando diagramas de acordes derivadas do sistema CAGED<sup>17</sup> e atividades de improvisação.

Apresentamos na Figura 3 um trecho da partitura de *Asa Branca* que está no formato aberta, contendo apenas a melodia e as cifras com os respectivos diagramas dos acordes. Esse tipo de partitura possibilita aos estudantes a prática do solfejo (rítmico e melódico), correlacionar as notas escritas com a sua localização no braço do violão, praticar os acordes a partir das cifras e dos diagramas propostos, etc.. Do ponto de vista da execução instrumental, ela possibilita aos estudantes tocarem a música, de forma individual e/ou coletiva, favorecendo também a adoção de processos criativos, como, por exemplo, a improvisação e a realização de arranjos para o instrumento (individual ou em grupo), permitindo uma maior imersão no universo da música a ser praticada.

---

<sup>17</sup> Segundo Alexander (2016, p. 8), “o sistema CAGED divide o braço da guitarra em partes manejáveis, baseadas em cinco desenhos diferentes de acordes - o desenho de Dó (C), o desenho de Lá (A), e os desenhos de Sol (G), Mi (E) e Ré (D)”. In: ALEXANDER, Joseph. O sistema CAGED e 100 licks para guitarra blues: aprenda a tocar o blues do seu jeito. Disponível em: [www.fundamental-changes.com](http://www.fundamental-changes.com). Acesso em: 26 set 2025.

Figura 3: Compassos iniciais de *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

The image shows the first four measures of the piece 'Asa Branca' in 2/4 time. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bottom staff has a bass clef and the same key signature. The notes in the top staff are: measure 1 (quarter rest), measure 2 (quarter note G4), measure 3 (quarter note A4), measure 4 (quarter note B4). The notes in the bottom staff are: measure 1 (quarter note G2), measure 2 (quarter note A2), measure 3 (quarter note B2), measure 4 (quarter note C3). Above the staves, guitar chords are indicated: G (above measure 3), C (above measure 4), G (above measure 2), D7 (above measure 3), and G (above measure 4).

Fonte: o autor, 2026.

Se a partitura já estiver com todos os seus elementos musicais e textuais escritos (à qual denominaremos de partitura fechada), conforme mostramos na Figura 4, as atividades podem variar entre solfejo (rítmico e melódico) de cada parte (para o nosso caso de uma grade contento quatro partes), correlação das notas escritas com a sua localização no braço do violão e execução individual ou coletiva de cada parte para depois acontecer a prática coletiva com todas as partes simultaneamente distribuídas entre os estudantes da turma.

Figura 4: Compassos iniciais de *Asa Branca* (Arr.: Erisvaldo Borges)

The image shows the first four measures of the piece 'Asa Branca' in 2/4 time, arranged for four violão parts. The top staff is Violão 01, the second is Violão 02, the third is Violão 03, and the bottom is Violão 04 (Professor). The key signature is one sharp (F#). Violão 01 has a treble clef and rests in the first three measures, then a quarter note G4 in the fourth. Violão 02 has a treble clef and plays a rhythmic pattern of eighth notes with 'x' marks above them, indicating percussive playing. Violão 03 has a treble clef and plays a rhythmic pattern of eighth notes. Violão 04 has a bass clef and plays a rhythmic pattern of eighth notes with fingerings (P, m, i, P, m, i, P, m) and fret numbers (2, 4, 4) indicated. Annotations include 'Percussão com os dedos i-m-a-c sobre o aro do violão.' for Violão 02 and 'Percussão com o dedo polegar sobre o tampo do violão.' for Violão 03.

Fonte: o autor, 2026.

Dessa forma, a escolha do tipo de partitura a ser utilizada implicará em distintas ações pedagógicas por parte do professor e diferentes atitudes dos alunos, apesar de que, em ambos os casos, existam pontos em comum. Por se tratarem de atividades coletivas, em ambos os casos a cooperação entre todos os envolvidos no processo é fundamental pois, segundo Johnson e Johnson (2017), ela é a base da vida social e a participação de um coletivo tem a capacidade de potencializar os resultados de qualquer atividade. Ainda nesse sentido, Oliveira (2024) destaca a importância do acolhimento, da reflexão crítica e do desenvolvimento metacognitivo, fundamentais para o engajamento coletivo e para o progresso dos estudantes em suas atividades.

### 6.2.1 Aplicação prática a partir de uma partitura aberta

Com base no princípio do uso da partitura aberta, seguem algumas sugestões de prática para a música *Asa Branca*, cuja partitura completa encontra-se no Apêndice D: a) deve-se iniciar com uma atividade de apreciação da música a ser estudada; b) compreender a estrutura fraseológica da música; c) realizar uma atividade de solfejo (falado e cantato), atendo-se às durações das notas da melodia; d) identificar no braço do violão a localização das notas que compõem a melodia; e) praticar individualmente as montagens dos acordes envolvidos na harmonização da música; f) praticar as mudanças dos acordes no braço do violão dentro do tempo correto; g) praticar a levada rítmica; h) fazer uso de arpejos e escalas dos acordes utilizados; i) sugerir exercícios de mecânica instrumental necessários para a prática da música.

Segundo Swanwick (2003, p. 57), “um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano”. Dessa forma, a prática de uma música deve ser acompanhada de um conjunto de atividades que visam trazer para o estudante o entendimento dos seus elementos constituintes para, a partir disso, transformá-la em algo expressivo e artístico. Sendo assim, tudo deve ser iniciado com atividades de apreciação. Isso resultará na criação de uma referência auditiva por parte dos alunos e, conseqüentemente, uma maior familiarização com a música a ser trabalhada. Uma escuta guiada é muito diferente daquela escuta cotidiana em que muitos detalhes deixam de ser percebidos.

Após a escuta da música, chega o momento de vê-la, ou seja: visualizar no papel ou no quadro da sala de aula a imagem daquilo que acabou de ser ouvido. Isso ajudará o aluno a ampliar o seu grau de consciência sobre a música a ser trabalhada, facilitando desdobramentos futuros em relação à sua prática. Dehaene (2022, p. 27) chama a atenção para a necessidade do envolvimento ativo ao afirmar que “um organismo passivo não aprende praticamente nada, porque o ato de aprender exige uma produção ativa de hipóteses, acompanhada de motivação e curiosidade”. Isso, segundo o autor, constitui um dos quatro pilares da aprendizagem.

A análise, segundo Houaiss (2009, p. 125), constitui no “estudo pormenorizado de cada parte de um todo para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações, causas, etc. [...]”. Dessa forma, analisar uma música é uma forma de tomada de consciência do material a ser trabalhado e, portanto, fundamental no ato preparatório para a sua prática. O processo de análise, no entanto, precisa ser dinâmico e que haja o envolvimento e a participação ativa dos estudantes. Isso é uma forma de colocá-los no centro do processo educativo, conforme pontuamos na introdução deste capítulo.

A melodia da parte cantada de *Asa Branca* é diatônica e constituída predominantemente por graus conjuntos, havendo poucos saltos melódicos. O contorno melódico é formado pela alternância entre frases ascendentes e frases descendentes, constituindo-se em um desenho ondulante, típico do canto nordestino (ver Figura 5). Isso reforça a temática do lamento retratada pela letra da música. Desta forma, a estrutura fraseológica da parte cantada da música é composta por um período de 24 compassos (compassos 1-24) e por quatro frases regulares e simétricas em que as duas primeiras (compassos 01-04 e 05-08) possuem quatro compassos e as duas últimas (compassos 09-16 e 17-24) possuem oito compassos (podendo estas serem seccionadas em quatro subfrases conforme delineado na partitura mostrada na Figura 5 a seguir):

Figura 5: estrutura fraseológica de *Asa Branca*

Fonte: o autor, 2026.

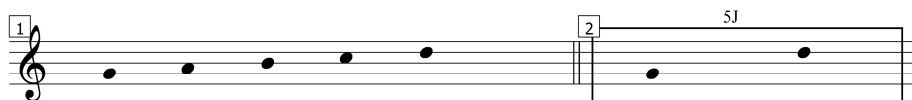
Em termos de estrutura rítmica, há na parte cantada uma predominância do uso de colcheias nos inícios de todas as frases, de semínimas na parte central e de mínima na parte final das duas primeiras frases. Nas frases três e quatro as três primeiras subfrases terminam com uma figura que dura um tempo e meio (que na partitura está sinalizada por uma semínima ligada a uma colcheia). As duas frases instrumentais, que empregam predominantemente e de forma alternada intervalos de terças descendentes e segundas ascendentes, é composta ritmicamente por colcheias, à exceção da última nota de cada frase, que utiliza, respectivamente, uma semínima e uma mínima.

O solfejo constitui uma atividade essencial dentro da prática musical, seja vocal, seja instrumental. Ele nos leva a uma maior imersão na música a ser trabalhada. Para Yanjie e Sondhiratna (2024), o solfejo tem como metas principais desenvolver a leitura musical precisa, a percepção de altura e ritmo, a sensibilidade e a expressão musical, além de

proporcionar contato com variados estilos musicais. Além disso, ele ajuda no processo de memorização e assimilação mais rápida da música a ser praticada, proporcionando uma maior autonomia musical. Para um estudante de violão, isso sugere que solfejar a melodia antes da sua execução no instrumento favorece uma execução mais musical, fluida e menos mecânica. Tudo isso leva ao envolvimento ativo conforme proposto por Dehaene (2022).

As notas que compoem a parte cantada de *Asa Branca*, que deverão constituir no primeiro momento do trabalho com o material melódico da música, estão localizadas entre o Sol3 e o Ré4<sup>18</sup>, conforme mostra a Figura 6 no compasso 1. O número total de notas é cinco e a extensão total delas, considerando-se o intervalo formado entre a nota mais grave e a mais aguda, forma um intervalo de uma quinta justa, conforme mostra a Figura 6 no compasso 2, que está destacado por um retângulo.

Figura 6: notas que compõem a melodia da parte cantada de *Asa Branca*



Fonte: o autor, 2026.

Há na música uma frase instrumental (ver Figura 7, compassos 1-5) que intermeia cada repetição da melodia, que é cantada com uma nova letra, e é construída a partir da escala de Sol Mixolídio<sup>19</sup> (ver Figura 7, compasso 6). A extensão dessa parte é de uma nona menor, indo do Mi3 ao Fá4, conforme mostra a Figura 7, compasso 7. Na partitura, podemos perceber que essa frase melódica é composta predominantemente por uma série de intervalos de terças descendentes alternadas por segundas ascendentes. Próximo ao final da frase temos dois intervalos diatônicos de segundas consecutivas (uma ascendente e outra descendente), dois intervalos de terças (uma descendente e outra ascendente) e um intervalo de primeira justa no final (duas notas repetidas).

<sup>18</sup> Considerando-se o sistema de classificação das alturas das notas musical usual no Brasil que considera o Dó Central como Dó3.

<sup>19</sup> Pela ausência do uso dos graus 6 e 7 da escala, não é possível afirmar o tipo de escala usada por L. Gonzaga e H. Teixeira na parte cantada desta música. No entanto, pelo uso recorrente que os autores fazem do acorde de D7 na harmonização desta parte, isso sugere que seja uma escala maior, já que o acorde de D7 contem a nota Fá#, que é o sétimo grau da escala de Sol Maior. Desta forma, podemos afirmar que a música é tonal (na parte cantada) e modal (na parte instrumental).

Figura 7: frase instrumental de *Asa Branca*, escala e extensão



Fonte: o autor, 2026.

Todas as notas utilizadas nesta música, tanto na parte cantada quanto na parte instrumental são feitas na primeira posição do braço do violão. À parte das notas que são realizadas em cordas soltas, as demais notas então em uma região compreendida entre as casas 1 e 3. Quanto às cordas<sup>20</sup> a serem utilizadas, na parte cantada usa-se apenas as cordas 2 e 3, já na parte instrumental é necessário utilizar as cordas 4, 3, 2, e 1, conforme mostra a Figura 8 a seguir:

Figura 8: *Asa Branca* - notas, cordas e casas do violão



Fonte: o autor, 2026.

Na harmonização original da música, são utilizados apenas quatro acordes, todos de fácil montagem por parte dos dedos da mão esquerda, são eles: G, C, D7 e G7. Apartir dos diagramas apresentados na partitura aberta disponibilizada no Apêndice D, o professor poderá trabalhar com os alunos a montagem de cada acorde individualmente. O exercício consistirá em montar o acorde, levantar os dedos e montar novamente. Repetir este procedimento várias vezes até que isso ocorra de forma natural. Pujol (1940) sugere que a disposição dos dedos para a montagem de um acorde deverá acontecer no “ar”, ou seja, antes mesmo que o dedo encoste-se à corda.

Uma vez que a montagem individual de todos os acordes aconteça de forma natural, apresentamos na Figura 9 (<https://youtu.be/nc9jUgspWh4>), um exercício para praticar as mudanças entre eles conforme acontecem na música. Isso ajudará o estudante na realização natural de todos os acordes que harmonizam a música sem que para isso seja preciso suspender o seu fluxo rítmico por conta de eventuais dificuldades nas montagens dos acordes.

<sup>20</sup> Para representar a corda em que uma nota será feita no violão, colocamos o número correspondente à corda dentro de um círculo.

Figura 9: Exercício para treinar as mudanças entre os acordes

The image shows a musical score for guitar in 2/4 time, consisting of two systems of four measures each. The key signature has one sharp (F#). The first system starts with a G chord (measures 1-4), then a C chord (measures 5-8), and ends with a G-D7-G sequence (measures 9-12). The second system starts with a G chord (measures 13-16), then a C chord (measures 17-20), and ends with a D7-G sequence (measures 21-24). Fingerings are indicated by numbers 1-4. Chord diagrams are provided above the staff for each chord.

Fonte: o autor, 2026.

É importante fazer a adequada escolha dos dedos da mão esquerda que irão pressionar as cordas de forma a facilitar a passagem de um acorde para o outro. Destacamos aqui os compassos 5-7, 14-15 e 12-13, em que aparecem, respectivamente, os acordes G-D7-G, D7-G e C-D7. Nos dois primeiros casos, o dedo 4, que pressiona a primeira corda deverá ser mantido sobre a mesma conforme indicam as linhas colocadas entre os dois números 4. Isso quer dizer que ele pressionará as notas Sol<sup>4</sup> Fá<sup>#4</sup> e Sol<sup>4</sup> sem perder o contato com a corda, apenas deslizando de uma casa para a outra. No terceiro caso, o dedo 1 que pressiona a segunda corda na primeira casa deverá ser mantido ao realizar os dois acordes. Isso proporciona economia de movimento.

Esse procedimento já é abordado na literatura violonística há bastante tempo. Em seu monumental método de violão intitulado *Escuela Razonada de la Guitarra*, Pujol (1940) afirma que, em havendo notas comuns entre dois ou mais acordes consecutivos, deve-se manter, sempre que possível, os mesmos dedos nas mesmas cordas e nas mesmas casas. Igualmente, se ao mudar de um acorde para o outro, mesmo não havendo nota em comum, faça com que, se possível, um ou mais dedos da mão esquerda apenas mude(m) de casa, sem perder o contato com a corda. Isso minimiza o esforço dos dedos desta mão, proporciona leveza nas suas ações e, conseqüentemente, resultará em melhorias no resultado sonoro.

Convém chamar aqui a atenção para a postura corporal do violonista. Nesse sentido, Machado (2017) afirma que uma postura correta é crucial para o desenvolvimento técnico do instrumentista, pois facilita o uso pleno dos recursos do instrumento; Damaceno e Dias (2011) reforçam que a técnica é central na execução musical e deve ser estudada de forma consciente pelo estudante de violão. Para que isso ocorra de forma bem sucedida, acreditamos no potencial oferecido pelas três estratégias metacognitivas de modelagem, prática guiada e prática autônoma (Stervinou; Silva; Nascimento, 2023).



A partir desses passos iniciais já é possível realizar a prática da música (ver a partitura completa no Apêndice C). Como sugestão, recomendamos que o professor divida a turma de forma que um grupo (com o maior número de participante) toque a melodia, outro grupo (com o número de participantes um pouco menor do que o primeiro) realize a levada rítmica conforme mostra a Figura 10 e outro grupo (bem pequeno, com apenas dois ou três participantes) toque a levada rítmica em forma de percussão, conforme mostrado na Figura 11.

Após as primeiras execuções da música, o professor deverá observar o desempenho de cada estudante e refazer os três grupos de tal maneira que todos os estudantes da turma possam vivenciar, dentro de cada realidade, cada uma das três funções: melodia, levada rítmica e percussão.

Pelo que vimos até aqui, o prendizado do violão por meio de partituras abertas traz uma série de benefícios pedagógicos, técnicos e musicais, dentre os quais destacamos os principais a seguir: desenvolvimento da leitura musical; compreensão harmônica e funcional dos acordes executados; integração entre teoria e prática; favorecimento do aprendizado coletivo; desenvolvimento da percepção auditiva; ampliação da técnica instrumental; formação da autonomia musical; adaptação a diferentes estilos musicais e desenvolvimento progressivo da musicalidade. Para que tudo isso decorra em aprendizagem significativa, é importante que o professor ofereça para os estudantes *feedbacks* adequados às necessidades de cada estudante conforme pontua Dehaene (2022).

### 6.2.2 Aplicação prática a partir de uma partitura fechada

Para o caso de a prática instrumental ocorrer a partir de uma partitura fechada ou partitura pronta, conforme denomina Tourinho (2023), isto é, aquela que apresenta todos os seus elementos musicais e textuais escritos, conforme mostramos na Figura 12, as atividades se assemelham em grande parte com as que apresentamos ao falar da prática de uma partitura aberta, pois atividades como apreciação, solfejo e análise musical também devam fazer parte desse processo.

A assim como ocorreu com a prática da partitura aberta, aqui, a depender do conteúdo musical de cada parte, o texto musical poderá exigir demandas por parte dos estudantes que precisam da atenção do professor no sentido de propor exercícios específicos de forma a solucionar as eventuais dificuldades (a partitura completa e as suas partes estão nos Apêndices F e G, respectivamente).

Figura 12: Compassos iniciais de *Asa Branca* (Arr.: Erisvaldo Borges)

Fonte: o autor, 2026.

De acordo com exemplo apresentado na Figura 12, a parte mais desafiadora está a cargo do Violão 04, que poderá ser tocado pelo professor ou pelos alunos mais avançados. Nesse caso, será conveniente que o professor reserve um momento durante a aula para que alguns elementos da técnica violonística sejam praticados coletivamente. Começando pela parte mais desafiadora, o Violão 04, que além da levada rítmica básica do baião conduzida pela zabumba, ainda mistura com a levada do triângulo. O resumo dessa mistura de atividades rítmicas gera um desenho composto por semicolcheias, conforme apresentamos na Figura 13:

Figura 13: Baião (variante 02 da levada rítmica básica com três dos acordes que harmonizam a música) – na parte do Violão 04.

Fonte: o autor, 2026.

Torna-se necessário tecermos alguns comentários acerca da atividade da mão direita ao realizar esta levada rítmica. A atividade do dedo polegar acontecerá de três maneiras, conforme mostra a Figura 13: no primeiro compasso, inicia-se tocando a nota Sol na sexta corda com o dedo 2 na terceira casa, depois tocará na quarta corda, na quinta casa, com o dedo 4; no compasso 2, ele inicia tocando a quinta corda na terceira casa com o dedo 2 e em seguida na quarta corda na quinta casa com o dedo 4; e por último, já no compasso 3, toca-se a quarta corda solta e segue para a terceira corda na segunda casa pressionada com o dedo 1. Neste link (<https://youtu.be/V7w0zbq5tns>) há um vídeo demonstrando como realizar no violão o exemplo musical da Figura 13.

É importante manter pressionados os dedos da mão esquerda que pressionarão as notas durante todo o compasso ou quando estes também forem utilizados no acorde seguinte. Da parte da mão direita, os dedos médio e indicador sempre tocarão sobre a mesma corda (a terceira) em cada compasso. Dessa forma, segundo Yates (2016), convém fazer com que a munheca<sup>21</sup> do braço direito do violonista faça um suave giro para a direita de forma a posicionar melhor esses dedos sobre as cordas a serem tocadas. Isso faz com que os dedos sejam melhor posicionados para este tipo de ação.

A parte do Violão 03 cujos compassos iniciais são apresentados na Figura 14 corresponde a uma forma abreviada da parte do Violão 04, sendo que nesse caso apresenta apenas as notas correspondentes à levada da zabumba, que aqui poderá ser tocada exclusivamente com o dedo polegar da mão direita ou pelos dedos p-m-i, conforme mostra o exemplo da Figura 14 a seguir e no vídeo disponibilizado neste link (<https://youtu.be/jARTURrz6hY>). Desta forma, além dos momentos reservados durante as aulas para a solução de dificuldades eventuais em relação à mecânica instrumental, a disponibilidade dos vídeos possibilita aos estudantes aprimorarem determinadas demandas fora da ambiente de sala de aula. Conforme tourinho (2007, 2010 e 2023), o professor precisa criar os meios para que todos os alunos participem ativamente durante todo o tempo da aula.

Figura 14: *Asa Branca* (compassos iniciais do Violão 03)



Fonte: o autor, 2026.

Além do que já apresentamos, consideramos que tocar violão por meio de uma partitura fechada trará uma série de benefícios musicais, cognitivos e técnicos que contribuem para uma formação mais completa do instrumentista entre os quais destacamos: desenvolvimento da leitura musical; ampliação da compreensão teórica, precisão rítmica e controle interpretativo; formação auditiva e memória musical; melhoria da técnica instrumental; autonomia e versatilidade musical; acesso a uma diversidade de repertório; desenvolvimento cognitivo e disciplinar. Além disso, é de grande importância para a preparação de repertório destinado a uma apresentação musical pública.

<sup>21</sup> Segundo Houaiss (2009), o termo munheca refere-se à “parte do corpo que faz a junção da mão com antebraço; pulso”. De acordo com a Wikipédia, o termo é referido cientificamente como articulação radiocarpal, que fica no punho entre o rádio e o carpo. Fonte: Wikipédia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Joints\\_of\\_hand](https://en.wikipedia.org/wiki/Joints_of_hand). Acesso em: 17 nov. 2025.

Adicionalmente, conforme as demandas oferecidas pela partitura, conforme Tourinho (2023), o professor poderá propor exercícios diversos com a finalidade de resolver problemas na mecânica dos dedos de ambas as mãos, seja para trabalhar passagens em escalas, execução de acordes (agora não mais a partir de diagramas, mas escritos no pentagrama), trabalhar o timbre e para equilibrar a sonoridade do grupo. Ressaltamos, mais uma vez, a importância do *feedback* adequado e no tempo certo, conforme Dehaene (2022). Partiremos agora para o próximo tópico a ser abordado: a improvisação musical.

### **6.3 A improvisação musical**

No terceiro princípio abordaremos a improvisação musical, entendida como uma prática espontânea e fluente semelhante a uma conversa e que tem acompanhado a história da música desde seus primórdios. Ela é uma habilidade valorizada já na Grécia Antiga e essencial ao ensino de composição nos séculos XV e XVI, de acordo com Dart (1990). No período barroco, essa prática se manifestava na realização do baixo contínuo e na ornamentação de peças solistas, constituindo-se em elemento fundamental da performance. Contudo, a partir do final do século XVIII, com o advento do Conservatório de Paris, em 1795, e a crescente valorização da partitura, a improvisação foi relegada a segundo plano, promovendo uma formação musical mais visual do que auditiva.

Atualmente, o uso da improvisação se estende ao ensino coletivo de instrumentos musicais como o de violão, sendo considerada uma ferramenta pedagógica versátil e eficaz, conforme pontuam Camacho (2022), Tourinho (2023) e Oliveira (2023, 2024). Por meio do uso dela, permite-se a construção de um ambiente ativo de aprendizagem e coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem conforme pontuam Carbonell (2002, 2016), Moran e Bacich (2018) e Moran (2019). Conforme destacam Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Monereo e Gisbert (2005), esse processo exige interação e cooperação entre todos os participantes da aula.

Gainza (2015) define a improvisação musical a partir de três tipos: improvisação recreativa; improvisação profissional e improvisação educacional. Este último caso é o que interessa para os propósitos da nossa proposta. Para a autora, ela pode ser aplicada no ensino musical sem restrições de estilo e deve atender às necessidades específicas do aluno, ajudando no desenvolvimento motor, da memória, da concentração, da criatividade e da sensibilidade sonora, além de contribuir para superar bloqueios emocionais. A autora ressalta ainda que ao estudar uma música, deve ser permitido ao estudante vivenciar os elementos estilísticos característicos de cada compositor, algo que pode ser alcançado com eficiência por meio da

improvisação.

Oliveira (2024) chama a atenção para a importância do domínio da mecânica do instrumento durante a improvisação. O autor propõe que ao estudar uma escala, o professor pode relacioná-la ao acorde que lhe dar sustentação harmônica e aplicá-la em músicas conhecidas, estimulando, desta forma, a realização de exercícios criativos. Esse processo lúdico promove experimentação sonora, interação com o professor e compartilhamento musical com os colegas de turma, favorecendo novas aprendizagens. Essa estratégia metodológica valoriza a experimentação ao invés da repetição, a criatividade ao invés da reprodução, e o compartilhamento ao invés da prática individualizada, aproximando teoria e prática de forma lúdica e colaborativa.

Latarski (1992) recomenda que, além dos acordes e das suas respectivas escalas, os arpejos também devem ser utilizados na construção de melodias. Além de romperem com a linearidade da melodia escalar por meio do uso de pequenos saltos intervalares, o arpejo tem a vantagem de destacar a harmonia da música no momento da improvisação. Para o autor, os arpejos constituem ferramentas de improvisação tão importantes quanto as escalas e também podem ser utilizados como recursos para a realização do acompanhamento. Ainda segundo o autor, as notas mais importantes numa improvisação são quase sempre notas do acorde. No entanto, e de forma a evitar a monotonia durante o improviso, o autor chama a atenção para o uso de uma variedade de recursos rítmicos, melódicos e harmônicos.

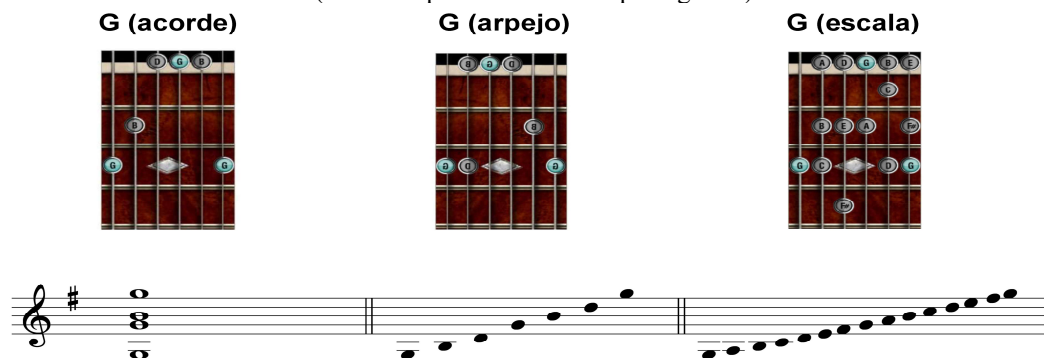
### 6.3.1 Aplicação prática

Após o domínio por parte dos alunos dos elementos iniciais apresentados no item 6.2.1, explora-se agora o braço do violão com o objetivo de ampliar os recursos musicais que possam ser utilizados para incrementar a prática da música a partir de uma partitura aberta: a prática dos arpejos e das escalas dos acordes envolvidos na harmonização da música a ser praticada. Isso possibilitará aos alunos um melhor conhecimento das notas dos acordes e das suas respectivas escalas com vistas à prática da improvisação.

De forma a ilustrarmos isso, na Figura 15, que encontra-se na página seguinte, apresentamos um conjunto de diagramas, todos eles correspondentes ao acorde de Sol Maior, um dos acordes envolvidos na harmonização da música Asa Branca. Os três diagramas mostrados nesta figura representam, respectivamente (da esquerda para a direita): o acorde de Sol Maior, o seu arpejo de Sol Maior e a escala de acorde de Sol Maior (os diagramas completos com todos os acordes se encontram no Apêndice D). Além dos diagramas do acorde, do arpejo e da escala de Sol Maior, na Figura 15 também apresentamos as suas

respectivas representações no pentagrama.

Figura 15: Diagramas do acorde G, do seu arpejo e da sua escala  
(com a respectiva escrita no pentagrama)



Fonte: o autor, 2026.

Como sugestão para um roteiro a ser seguido, após praticado o acorde de Sol Maior, em seguida o professor deverá apresentar o seu arpejo e posteriormente a sua escala de acorde correspondente. A prática poderá ser realizada por pequenos agrupamentos de alunos de forma que o acorde seja ouvido simultaneamente com o arpejo ou com a escala que está sendo praticada. É importante que todos os estudantes pratiquem os três elementos: acorde, arpejo e escala e que o professor crie ou proponha exercícios de mecânica instrumental que julgar necessário para solucionar eventuais dificuldades que poderão surgir entre os estudantes durante esta etapa.

Adicionalmente, os conteúdos apresentados na Figura 15 podem ser transformados em diversos exercícios voltados à improvisação, que é entendida não apenas como a execução de arpejos ou escalas em suas formas ascendentes ou descendentes, mas como um processo ativo de criação de ideias musicais a partir dos conhecimentos dos estudantes em relação à manipulação desse material, que deve ser trabalhado de modo a favorecer o desenvolvimento de um vocabulário capaz de integrar expressão técnica e musical simultaneamente.

Neste sentido, na Figura 16 (<https://youtu.be/rFdJ5HXQ3es>), apresentamos alguns exercícios melódicos bastante usuais na improvisação feitos a partir do arpejo e da escala de Sol Maior, como por exemplo: tocar os membros do arpejo em séries regulares de três notas (ver Figura 16, exercícios 01 e 02) ou quatro notas (ver Figura 16, Eexercício 03); da mesma forma, também poderemos tocar a escala a partir de séries regulares que envolvam duas, três ou quatro notas (ver Figura 16, exercícios 04-07). No Apêndice E apresentamos a versão completa dos sete exercícios apresentados na Figura 16 (com uma parte para o nível avançado e outra para o nível iniciante).

Figura 16: Exercícios com o arpejo e com a escala de Sol Maior

The image shows seven musical exercises in G major (one sharp) and 2/4 time. Exercises 01, 02, 04, 05, 06, and 07 are arpeggios. Exercises 03 and 07 are scales. The exercises are arranged in four lines of music. Exercises 01 and 02 are on the first line. Exercises 03 and 04 are on the second line. Exercises 05 and 06 are on the third line. Exercise 07 is on the fourth line. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Some exercises have 'etc.' markings. Exercise 03 has 'p i m a' markings. Exercise 07 has 'etc.' markings.

Fonte: o autor, 2026.

O professor deverá orientar os alunos sobre a digitação a ser utilizada nos exercícios apresentados na Figura 16, especialmente em relação à mão direita, pois os diagramas já sugerem a corda e a casa, o que poderá induzir sobre o dedo da mão esquerda a ser utilizado. Também é importante que se diferencie a prática de cada tarefa conforme o nível de desempenho no instrumento por parte dos alunos, conforme Tourinho (2023). No caso dos exercícios apresentados na Figura 16, os alunos com menor desenvoltura no instrumento poderão tocar apenas a primeira nota de cada agrupamento (com três ou quatro notas) enquanto os alunos mais adiantados poderão tocar o exercício exatamente como foi apresentado. O professor poderá sugerir outros desenhos para serem trabalhados.

Conforme discorreremos neste tópico, essas estratégias e recursos só poderão ser realizados com efetividade se na formação do professor, conforme Nascimento e Dubé (2023), possuir um equilíbrio entre formação técnica e formação pedagógica e que este conheça adequadamente a realidade e as necessidades dos seus alunos. Oliveira (2024) também fala da importância da escuta, do acolhimento, da reflexão crítica e do desenvolvimento metacognitivo por parte do professor.

#### 6.4 Os critérios de escrita dos arranjos

No quarto princípio, entendemos que, na elaboração de arranjos para aulas de violão em grupo, é fundamental considerar a heterogeneidade existente entre os estudantes da turma. Dessa forma, é importante adotar critérios que promovam a inclusão e a participação ativa de todos, independentemente do nível técnico, conforme Borges (2010) e Tourinho (2023). Uma

prática comum é organizar o arranjo em quatro partes (ou vozes): soprano (parte 1), contralto (parte 2), tenor (parte 3) e baixo (parte 4). Esse modelo é inspirado na estrutura do quarteto de cordas clássico<sup>22</sup>. No nosso caso, o conteúdo musical de cada parte é elaborado de acordo com o grau de habilidade instrumental dos estudantes que irão executá-la.

Para Brazil (2021), corroborando com Borges (2010) e Tourinho (2023), além de o professor procurar elaborar arranjos que atendam às necessidades de todos os alunos e dividir as partes musicais em diferentes níveis de dificuldade, garantindo que todos participem e se beneficiem da prática, ao mesmo tempo ele também deva oportunizar para cada estudante um desafio adicional e factível no sentido de promoverem um avanço em sua prática instrumental. Brazil e Tourinho (2013) chamam a atenção para o fato de que um arranjo musical muito difícil ou muito fácil prejudica o engajamento. Dessa forma, o ideal é propor desafios adequados ao nível da turma.

De forma a resolver demandas de natureza da mecânica instrumental exigida para a execução de uma música ou de um trecho dela requer por parte do professor a indicação dos exercícios adequados e feitos de forma supervisionada. Nesse sentido, Silva (2015) pontua que exercícios focados na mecânica do movimento, normalmente baseados na repetição, são eficazes no desenvolvimento técnico. Repetir um gesto até que se torne natural indica evolução motora e muscular alinhada ao objetivo do estudo. Conforme mostram os Apêndices A e B, os conteúdos abordados nas disciplinas Instrumento I e III do CTIM do IFPI, campus Teresina Central, contêm a listagem de muitos exercícios que poderão ser utilizados, quando necessários, para a prática de *Asa Branca*.

Dessa forma, ao escrever um arranjo é fundamental conhecer, além do tipo de música, o perfil da turma e as habilidades instrumentais e musicais dos estudantes que irão executá-lo. Isso ajudará na promoção do engajamento por parte de todos os estudantes e em um melhor resultado musical sonoro e musical do grupo. A seguir apresentaremos uma aplicação práticas deste princípio.

#### 6.4.1 Aplicação prática

Na Figura 17 (<https://youtu.be/BKiKnb7por4>), apresentamos os compassos 81-84 do nosso arranjo para a música *Asa Branca*. O violão 1 continua com a melodia principal (a frase

---

<sup>22</sup> O quarteto de cordas clássico é composto por 2 violinos, uma viola e um violoncelo. Segundo Randel (2003, p. 157), “a música de câmara tem sido escrita, na maioria das vezes, para cordas em formações padrão, destacando-se o quarteto de cordas [...]”. Do original em inglês: “Chamber music has most often been written for strings in standard groupings, most prominently the string quartet [...]” – tradução nossa. In: RANDEL, Don Michael. *The Harvard dictionary of music*, 4th ed. Cambridge-MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

instrumental). O violão 2, que no exemplo mostrado na Figura 4, realizava uma atividade exclusivamente percussiva, agora é desafiado a realizar notas individuais e intervalos harmônicos. O violão sai da condição de executante da levada rítmica da música para a realização de uma linha de baixo em intervalos de oitava e décima. O violão 3 continua bastante simples, tocando apenas uma nota de cada vez na região dos baixos. O violão 4 mudou de um desenho em semicolcheias que mantinha a levada rítmica básica mais a lecada do triângulo para a realização de acordes em bloco. Todas essas alterações de função implicam na utilização de diferentes habilidades de execução instrumental e leitura musical.

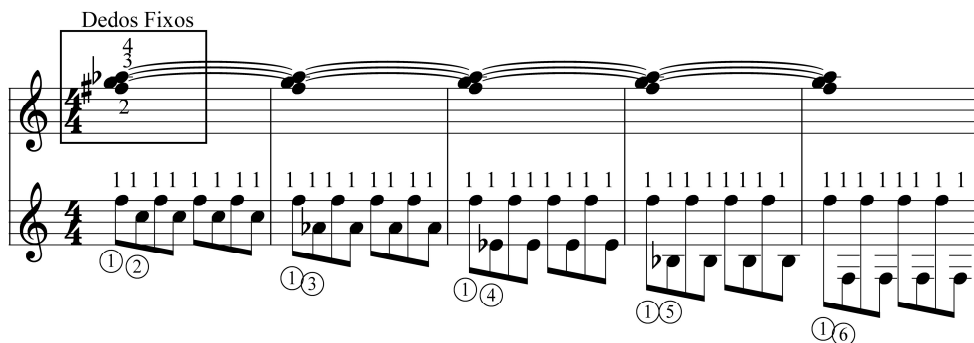
Figura 17: Compassos 81-84 de *Asa Branca* (Arr.: Erisvaldo Borges)

Fonte: o autor, 2026.

De acordo com o que apresenta o exemplo da Figura 17, o professor poderá propor exercícios para os estudantes que se ocupam das partes 02 e 04 (compassos 82-84). Na parte 02, seria recomendada a prática da escala em dois tipos de intervalos: oitava e décima. Também será importante praticar exercícios para desenvolver a abertura transversal<sup>23</sup> dos dedos da mão esquerda, tanto por flexão quanto por extensão, que consiste em manter três dedos fixos enquanto um dedo realiza um movimento de vai e vem entre diferentes pares de cordas do violão. A dificuldade vai aumentando à medida a segunda corda a ser tocada pelo dedo fica mais distante da primeira corda (ver Figura 18 – link do vídeo: <https://youtu.be/bB6Zfq1-KBE>):

<sup>23</sup> Por abertura transversal, entendemos que ela ocorre quando exigimos que as extremidades de dois dedos da mão esquerda, adjacentes ou não, estejam a uma distância maior do que o espaço compreendido entre duas cordas vizinhas, mesmo que cada um deles ocupe uma casa diferente (mas dentro da mesma posição). Pujol (1954) apresenta uma série de exercícios na lição 101 (exercícios 187-206) que também sugerem a abertura transversal, mas o foco principal do autor é a prática de ligados em posição fixa com a ação exclusiva dos dedos da mão esquerda como uma forma de aquisição de independência e resistência dos dedos desta mão.

Figura 18: Exercícios para desenvolver a abertura transversal dos dedos da mão esquerda.



Fonte: o autor, 2025.

Ao praticar o exercício apresentado na Figura 18, cabe ressaltar que os dedos que ficam fixos (um em cada casa e todos na mesma corda) não devem exercer pressão sobre a corda, apenas fiquem encostados sobre ela. Também ressaltamos que não é necessário pressionar as cordas em que o dedo 1 (indicador) da mão esquerda encosta. O objetivo aqui é desenvolver a abertura transversal entre os dois dedos adjacentes da mão esquerda.

Ampliando o exercício apresentado na Figura 18, também poderemos colocar de forma fixa sobre a primeira corda os dedos nas seguintes combinações: dedos 1-3-4 nas casas 1-3-4 (em que o dedo 2 se desloca a partir da segunda casa conforme o modelo apresentado; dedos 1-2-4 nas casas 1-2-4 (em que o dedo 3 se desloca a partir da terceira casa conforme o modelo apresentado; e dedos 1-2-3 nas casas 1-2-3 (em que o dedo 4 se desloca a partir da quarta casa conforme o modelo apresentado). Como complemento, faça todos os modelos de exercícios apresentados aqui colocando os dedos fixos na sexta corda e faça os deslocamentos partindo da sexta para a primeira corda.

O professor também poderá estimular para que a turma crie, de forma colaborativa, os seus próprios arranjos ou composições, sejam a partir da prática de uma música conhecida por meio de uma partitura aberta ou a partir de um estilo musical de interesse coletivo. Nesse sentido, Brazil (2021) destaca que, quando os alunos criam uma música ou um arranjo em sala, eles desenvolvem um vínculo afetivo com ela. Por isso tendem a tocá-la com disposição, diferentemente de peças escolhidas apenas pelo professor, que podem ser vistas pelos estudantes como algo imposto ou distante de seus interesses.

Outra abordagem consiste em alternar entre os grupos todas as funções musicais do arranjo (melodia, harmonia, baixo, ritmo), o que permite a todos os alunos vivenciarem as diferentes dimensões da música a ser tocada e ampliarem sua percepção e compreensão musical. Esse tipo de intercâmbio na execução entre as partes do arranjo poderá ser sugerido

pelo professor ou poderá acontecer espontaneamente. Conforme pontua Brazil (2021), é frequente que alguns estudantes peçam para substituir a parte que estão tocando por outra mais complexa, como maneira de se desafiar e explorar suas próprias capacidades. Ainda segundo o autor, quando isso ocorre, significa que as crenças dos aprendizes estão altas e que se sentem confiantes de que já podem tentar dar um passo adiante.

Já numa perspectiva mais técnica e, portanto mais reservada para turmas com uma maior habilidade no desempenho instrumental, idealmente os arranjos podem ser concebidos com base apenas no conteúdo musical original, sem restringir cada grupo a uma função fixa, o que favorece variações tímbricas e uma distribuição espacial mais rica do som a ser produzido. Isso, no entanto, terá que levar em conta o perfil da turma. No caso do CTIM do IFPI, campus Tererina Central, cada turma é diferente, independentemente do módulo do curso. É comum o retorno à instituição de alguns egressos do curso como forma de ampliar os seus conhecimentos.

Adicionalmente, o professor poderá atribuir atividades de mecânica instrumental (técnica) para os alunos que apresentarem dificuldades durante as aulas, conforme pontuam Tourinho (2023) e Oliveira (2023). Esses exercícios poderão ser trabalhados durante as aulas e também nos momentos extraclasse. No caso do CTIM do IFPI, campus Teresina Central, usamos os 20% da carga horária da disciplina de Instrumento Musical destinada a atividades remotas para reforçar a personalização da aprendizagem dos estudantes. Especialmente nesse tipo de atividade, torna-se de grande importância que o aluno seja orientado a fazer uso da metacognição de forma a gerenciar o seu processo de aprendizagem conforme discutido no capítulo anterior.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma longa jornada de estudos e reflexões, chegamos ao destino buscado no presente trabalho, que teve como meta investigar e propor uma alternativa metodológica voltada para o Ensino Coletivo de Violão no âmbito de um curso técnico profissionalizante, fundamentado nos princípios da inovação educacional e nos processos de aprendizagem ativa e cooperativa. Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender como as diferentes abordagens didáticas podem contribuir para a formação integral do estudante de música na atualidade, considerando-se não apenas o desenvolvimento técnico e interpretativo no instrumento, mas também a dimensão pedagógica, reflexiva e colaborativa que pode decorrer no processo formativo.

O levantamento bibliográfico do tipo o estado da arte nos revelou um conjunto de sete estudos relacionados ao ensino coletivo de instrumento musical, com cinco dos quais voltados para o ensino coletivo de violão, cuja análise de conteúdo, orientada pela metodologia de Bardin (2016), resultou na identificação de quatro categorias centrais: Didáticas Inovadoras no Ensino de Instrumento Musical, Aprendizagem Musical Compartilhada, Formação Docente em Música e Recursos e Materiais Didáticos. Essas categorias ofereceram os subsídios necessários para alicerçar a construção da nossa proposta didática ora apresentada, evidenciando tanto os avanços já conquistados pela área quanto as lacunas que ainda demandam maior aprofundamento em função do contexto educacional.

A discussão dos resultados nos revelou que as boas práticas no Ensino Coletivo de Violão atualmente são aquelas que priorizam a participação ativa e o protagonismo discente, ao articular estratégias como a criação musical, a roda de música e a roda de improvisação, além da prática guiada e autônoma. Outro aspecto revelado refere-se ao fato de que a organização do ambiente de aprendizagem deve estimular a interação, a cooperação e a construção compartilhada do conhecimento musical. Adicionalmente, os resultados destacaram a importância da criação de materiais didáticos específicos, construídos em diálogo com a realidade dos estudantes, contemplando diferentes níveis de dificuldade nos arranjos, contexto da música a ser trabalhada, exercícios de mecânica instrumental e uso de diagramas.

Os resultados da pesquisa também ressaltaram a importância para que o professor realize uma prática pedagógica que pautada pela união entre o domínio técnico e o compromisso com a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento metacognitivo dos alunos. Esse estreitamento entre a formação técnica e a formação pedagógica do professor de instrumento

musical se mostrou fundamental para alinhar os processos de ensino às reais necessidades dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de profissionais mais preparados para atuarem em diferentes contextos educacionais.

Em síntese, podemos afirmar que a proposta didática delineada aqui nesta dissertação não pretendeu oferecer um modelo rígido ou fechado de ensino de instrumento musical em grupo, mas sim propor um conjunto de subsídios pedagógicos que possam ser adaptados e ressignificados, quando convenientes, para diferentes realidades educacionais. Dessa forma, acreditamos que o Ensino Coletivo de Violão, quando aliado a práticas inovadoras e à escuta atenta por parte do professor, constitui um caminho promissor para potencializar a aprendizagem musical, pois tem a capacidade de favorecer não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento crítico, criativo e humano dos alunos, além de atender de forma mais ampla às demandas de um curso técnico profissionalizante em instrumento musical.

Por fim, como o conhecimento e os contextos educacionais são dinâmicos, sugerimos que outras pesquisas no futuro possam ampliar a aplicação prática da proposta aqui delineada, verificando seus impactos em diferentes turmas e instituições análogas, bem como poder aprofundar o estudo da relação entre inovação educacional, aprendizagem e ensino coletivo de instrumentos musicais. Dessa forma, será possível consolidar um campo de conhecimento que, além de formar bons instrumentistas, também possa contribuir para a construção de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Y. P. de; MATOS, E. de A. Aprendizagem musical compartilhada: uma revisão de literatura / Shared musical apprenticeship: a literature review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 21867–21881, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-403. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45790>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- ABREU, Yure Pereira de; MATOS, Elvis de Azevedo; DIAS, Ana Maria Iorio. Em busca de uma solidária formação humana e musical: aprendizagem musical compartilhada. **International Journal of Development Research**. Vol. 12, Issue 02, p. 54105-54112. Fevereiro, 2022b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359416170\\_EM\\_BUSCA\\_DE\\_UMA\\_SOLIDARIA\\_FORMACAO\\_HUMANA\\_E\\_MUSICAL\\_APRENDIZAGEM\\_MUSICAL\\_COMPARTILHADA](https://www.researchgate.net/publication/359416170_EM_BUSCA_DE_UMA_SOLIDARIA_FORMACAO_HUMANA_E_MUSICAL_APRENDIZAGEM_MUSICAL_COMPARTILHADA). Acesso em: 30 ago. 2025.
- ALEXANDER, Joseph. **O sistema CAGED e 100 licks para guitarra blues**: aprenda a tocar o blues do seu jeito. Disponível em: [www.fundamental-changes.com](http://www.fundamental-changes.com). Acesso em: 26 set. 2025.
- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada e o ensino de instrumentos de sopro**. Curitiba: Appris Editora, 2023.
- ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAM, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rtKFhmw4MF6TPm7wH9HSpFK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Prefácio. In: **Metodologias ativas para uma inovação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, 4ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Erisvaldo de S. **Projeto violão na escola**: apostila (não publicada). Teresina, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 03 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-)

2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 4ª ed. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=167>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRAZIL, Marcelo. **Na ponta dos dedos: estratégias para o ensino coletivo de violão**. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2021.

BRAZIL, Marcelo; TOURINHO, Cristina. As crenças de autoeficácia e a criação de arranjos para aulas coletivas de violão. In: **V Simpósio Sergipano de Pesquisa e Ensino em Música – SISPEM Núcleo de Música da Universidade Federal de Sergipe – NMU/UFS São Cristóvão – 03 a 06 de setembro de 2013**. Disponível em: <https://xdocz.com.br/download/as-crenas-de-autoeficacia-e-a-criacao-de-arranjos-para-aulas-coletivas-de-violao-qnjzrek5wn6?hash=661b16de95c56d28df2a3a41cad0e61e>. Acesso em 28/10/2025.

CAMACHO, Rafael Cruz. **Atividades de improvisação no ensino coletivo remoto de violão: uma pesquisa-ação em oficinas da COART UERJ durante a pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 123 f.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, M. R. Gonçalves; OLIVEIRA, G. Saramago de; GHELLI, K. G. Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CHEDIAK, Jesus. **As 101 melhores canções do século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004.

CORDEIRO, R. de Jesus A. Moura; ARAÚJO, G. A. dos Santos. A formação inicial de professores de música na dimensão da inovação curricular. In: **Ciências, Artes e Humanidades**. São Luís: EDUFMA, 2024, p. 2875-2892.

CORDEIRO, R. de J. A. M.; BORGES, Erisvaldo de Sousa. Ensino coletivo de violão no Brasil em espaços formais: o estado da arte acerca da aprendizagem cooperativa. In: **Ciências, Artes e Humanidades**. São Luís: EDUFMA, 2024, p. 2561-2575.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, out. 2016. Disponível em: [https://more.ufsc.br/artigo\\_revista/inserir\\_artigo\\_revista](https://more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista). Acesso em: 28 out. 2024.

DAMACENO, Jodacil; DIAS, Saulo S. Alves. **Elementos básicos para a técnica violonística**. Uberlândia: Edufu, 2011.

DAMON, William; PHELPS, Erin. Critical distinctions among three approaches to peer education. *In: International Journal of Educational Research*, vol. 13, iss. 1, p. 9-19, janeiro de 1989.

DART, Thurston. **Interpretação da música**, Tradução de Mariana Czertok. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Editora Contexto, 2022.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**, 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAINZA, Violeta H. de. A improvisação musical como técnica pedagógica. *In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, J. A. Baêta (Orgs.)*. **Música e educação: série diálogos com o som – ensaios**, vol. 2. Barbacena: EdEUMG, 2015.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. *In: LOGEION: filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIMENO-SACRISTÁN, José. O que significa currículo? *In: GIMENO-SACRISTÁN, José (Org.)*. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino**, Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.)*. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: implications for education. *In: British Journal of Music Education*, 18, pp 27-39, 2001.

\_\_\_\_\_. **Music Psychology in education**. London: Institute of Education, University of London, 2006

\_\_\_\_\_. Music education the role of affect. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (ed.). **Handbook of music and emotion: theory, research, applications**. 2. ed. New York, NY: Oxford University Press, 2010. p.791-817.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI - Teresina: IFPI, 2020. 264 f. : il., tabs.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI) – Campus Teresina Central. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical. Teresina (Piauí), 2022.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Frank P. **Joining together: group theory and group skills**, 12th edition. Boston: Pearson, 2017.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; e HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en la aula**. Barcelona: Paidós, 1999.

LATARSKI, Don. **Arpejos for Guitar: a new approach to arpeggios and their relationship to chords and scales**. For the rock, blues, and jazz guitarist. Van Nuys, CA (EUA): Alfred Music Company, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, Antonio Guilherme da Cruz; SILVA, Ana Walquíria Souza da; COSTA, Elionides José da; RICARDO, Fabiana Pereira de Aguiar; FIGUEIRÔA, Lindalva Mendonça de. O histórico e inovações no currículo escolar. In: **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 5, n. 2, p. 79-85, 2024. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/download/402/335/713>. Acesso em: 17 out. 2024.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** São Paulo: Artmed, 2005.

MACHADO, André Campos. Caderno de iniciação aos instrumentos de cordas dedilhadas através da improvisação livre – série tocata vol. 5. Uberlândia: Edufu, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43650/1/CadernoInstrumentosCordas.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MASETTO, Marcos. Inovação na educação superior. In: **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev. 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**, 3. ed.

São Paulo: Summus, 2015.

\_\_\_\_\_. Desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-18, 2023 e-ISSN: 1809-3876. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55946>.

MASETTO, M. T.; GAETA, Cecília. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. **Forges**: Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Ilhéus, v. 4, n. 2, p.273-290, abr. 2016. Disponível em: <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/8/9>. Acesso em: 21 out. 2024.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era digital**, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

MENDES, D. C. Bahniuk. Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. *In: Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 3, p. 4-15, 1. Sem. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. *In: Encontro Nacional de Ensino de Instrumento Musical (ENECIM)*, 2004, Goiânia. **Anais**. Goiânia: UFG, 2004. p. 44-48.

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

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.)*. PG: Foca Foto PROEX/UEPG, 2015.

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.)*. **Metodologias ativas para uma inovação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

\_\_\_\_\_. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas-SP: Papirus, 2014.

MONEREO, Carles; GISBERT, Davis Duran. **Procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, Marco A. Toledo; DUBÉ, Francis, Marcelo Mateus de. Ensino de instrumento musical e didáticas inovadoras. **Caminhos da Educação**: diálogos culturas e diversidades, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i1.4244>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4244>. Acesso em: 24 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2017. 234 f.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a didática do violão na licenciatura em música com base na aprendizagem musical compartilhada: princípios e práticas. **Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–15, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.4245. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4245>. Acesso em: 25 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem musical compartilhada e o ensino do violão na licenciatura em música: princípios e práticas. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 43–50, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1367>. Acesso em: 4 nov. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico, 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v.1, n.2, p. 19-30, 2010.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015.

PISTON, Walter. **Armonía** (Revisada por Mark Devoto). Espanha: SpanPress, 1998.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PUJOL, Emilio. **Escuela razonada de la guitarra, libro segundo**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1940.

PUJOL, Emilio. **Escuela razonada de la guitarra, libro tercero**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1954.

ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser**. Tradução de Maria Cristina Machado Kupfer, Heloísa Lebrão e Yone Souza Patto. São Paulo: E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1983.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, setembro dezembro, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade do Paraná, Paraná, Brasil.

ROSENFELD, Marina. **"Guru" de recursos humanos critica escolas**, 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=5302>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SAMPIERI, R. Hernández; COLLADO, C. Fernández; LUCIO, M. del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**, 5. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistemas em níveis didáticos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24067>. Acesso em 29 dez. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SEFTON, Ana Paula; GALINDO, Marcos Evandro. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2023.

SHIRLEY, Dennis; HARDGREAVES, Andy. **Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante**. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2022.

SILVA, Ketiuce Ferreira e PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8 n. 17 (2015): Setembro-Dezembro. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4519>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, Ulisses Rocha Loureiro da. **Dez estudos para violão, de Ulisses Rocha: uma análise do processo composicional da obra**. 2015. 231 f. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/LinksUteis?guid=1708905605974>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SIMON, H. A. **Observations on the Sciences of Science Learning**. Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University, 1996. Disponível em: [https://iiif.library.cmu.edu/file/Simon\\_box00082\\_fld06573\\_bdl0002\\_doc0001/Simon\\_box00082\\_fld06573\\_bdl0002\\_doc0001.pdf](https://iiif.library.cmu.edu/file/Simon_box00082_fld06573_bdl0002_doc0001/Simon_box00082_fld06573_bdl0002_doc0001.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, I. S. V. de; CANTERO, A. M. M. O ensino tradicional versus a educação contemporânea: aspectos atuais. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e11011, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-378. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11011>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SPRENGER, Rienhard K. **El mito de la motivación: cómo escapar de un callejón sin salida** – Traducción de Augusto Gely Alonso. España: Ediciones Díaz de Santos, S. A, 2005.

STERVINO, Adeline Annelyse Marie; SILVA, Ayllane Paula da; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Didática da flauta transversal no ensino superior a partir de estratégias metacognitivas: um estudo exploratório. **Caminhos da Educação: diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–21, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.4252. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4252>. Acesso em: 24 jun. 2025.

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

\_\_\_\_\_. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOURINHO, Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. (Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007). Disponível em: <https://www.cliqueapostilas.com/Content/apostilas/5281b4fe7ac9b1526fb7ca6fbd4f0406.pdf>. Acesso em 29 dez. 2025.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v.I, n.II, p. 83-93, novembro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensino coletivo de violão**: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. Artigos. Sala de Leitura. Instituto Arte na Escola. 2012. In: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Notas sobre os ensaios com iniciantes nas práticas do ensino coletivo de violão e a teoria da autoeficácia. In: SANTOS, Elisama da S. Gonçalves (Org.). **Vamos ensaiar?** Planejamento e metodologias de ensaio de música. Salvador-BA: Eduneb, 2023.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) – Campus Sobral. Projeto Pedagógico do Curso de Música (Licenciatura). Sobral, 2018. Disponível em: <http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2014/07/1-PPC-Musica-Sobral-2019.1-05set19.pdf>. Acesso em 29 dez. 2025.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso, 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

YANJIE, L.; SONDHIRATNA, T. The important role of solfeggio in music education. In: **Asia Pacific Journal of Religions and Cultures**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 594–604, 2024. Disponível em: <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/ajrc/article/view/274110>. Acesso em: 30 out. 2025.

YATES, Stanley. **Classical guitar technique from foundation to virtuosity**: a comprehensive guide, partes I e II. USA: Classical Guitar Study Editions, 2016.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – CONTEÚDOS PREVISTOS NO MÓDULO 1

Conteúdos previstos	
<b><i>Técnica</i></b>	<p><b>a)</b> A postura corporal, dos braços e das mãos ao tocar violão;</p> <p><b>b)</b> As notas na primeira posição do braço do violão e a sua escrita no pentagrama;</p> <p><b>c)</b> As escalas maiores e menores em uma e duas oitavas nos principais tons utilizados no violão (na primeira posição);</p> <p><b>d)</b> Os princípios básicos da técnica da mão direita: 1) ação individual dos dedos polegar, indicador, médio e anular; 2) ação simultânea de dois ou mais dedos; 3) arpejos simples envolvendo a ação dos dedos polegar, indicador, médio e anular;</p> <p><b>e)</b> Ditação e construção de acordes individuais e em situação de progressões harmônicas – em vários tons (na primeira posição);</p> <p><b>f)</b> Exercícios de traslado transversal para a mão esquerda;</p> <p><b>g)</b> Exercícios para independência dos dedos da mão esquerda;</p> <p><b>h)</b> Exercícios com pestana.</p>
<b><i>Leitura à primeira vista utilizando o violão</i></b>	(a) Exercícios de leitura à primeira a uma e duas vezes envolvendo as notas naturais e acidentadas na primeira posição do braço do violão e tendo como a exigência rítmica os seguintes valores (ou figuras): semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia (limitando-se ao uso de dois ou três valores diferentes por exercício).
<b><i>Aspectos anatômicos e histórico do violão</i></b>	
<b><i>Percepção</i></b>	<p><b>(a)</b> Percepção melódica (ditado melódico);</p> <p><b>(b)</b> Percepção harmônica (progressões).</p>
<b><i>Repertório</i></b>	<p><b>(a)</b> Repertório de música instrumental europeia/brasileira;</p> <p><b>(b)</b> Repertório de música popular (brasileira ou internacional).</p>

Fonte: o autor, 2026.

## APÊNDICE B – CONTEÚDOS PREVISTOS NO MÓDULO 3

Conteúdos previstos	
<b>Técnica</b>	<p><b>a)</b> Levadas rítmicas de músicas populares (brasileiras e internacionais) aplicadas ao violão;</p> <p><b>b)</b> Desenhos de escalas maiores e menores no violão com vistas à improvisação;</p> <p><b>c)</b> Clichês rítmico/melódicos com escalas utilizados na improvisação;</p> <p><b>d)</b> Escalas maiores e menores em três oitavas;</p> <p><b>e)</b> Escalas maiores e menores em intervalos (terça, sexta, oitava e décima);</p> <p><b>f)</b> Arpejos em extensão;</p> <p><b>g)</b> Ligados simples e compostos;</p> <p><b>h)</b> Ornamentos, pizzicato e trêmolo;</p> <p><b>i)</b> Exercícios de translados para a mão esquerda;</p> <p><b>j)</b> Harmônicos artificiais no violão;</p> <p><b>k)</b> Técnicas de reharmonização aplicada ao violão;</p> <p><b>l)</b> Arranjo/adaptação para violão de obras escritas para outros meios expressivos (instrumentos).</p> <p><b>m)</b> Aspectos históricos do violão.</p> <p><b>n)</b> Aspectos da pedagogia do violão e assuntos referentes ao seu ensino.</p>
<b>Leitura à primeira vista</b>	Método: <i>Sight reading for the classical guitar</i> , de Robert BENEDICT (volumes 1, 2 e 3).
<b>Percepção</b>	<p><b>(c)</b> Percepção melódica (ditado melódico);</p> <p><b>(d)</b> Percepção harmônica (progressões).</p>
<b>Repertório</b>	<p><b>(c)</b> Repertório de música instrumental europeia/brasileira;</p> <p><b>(d)</b> Repertório de música popular (brasileira ou internacional).</p>

Fonte: o autor, 2026.

APÊNDICE C – PARTITURA DE *ASA BRANCA* (MELODIA COM CIFRAS E  
DIAGRAMAS DOS ACORDES) – PARTITURA ABERTA

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of eight staves of music. The melody is written in a treble clef. Above the notes, guitar chord diagrams and fretboard diagrams are provided for each measure. The chords used are G, D7, and C. The fretboard diagrams show the fingerings for each chord on the guitar neck.

Chord diagrams shown above the staff:

- G:
- D7:
- C:
- G7:

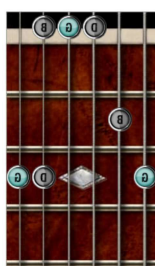
Fretboard diagrams are shown below the staff, indicating the fret and finger for each note.

## APÊNDICE 4 – DIAGRAMAS DOS ACORDES, ARPEJOS E ESCALAS UTILIZADOS EM ASA BRANCA

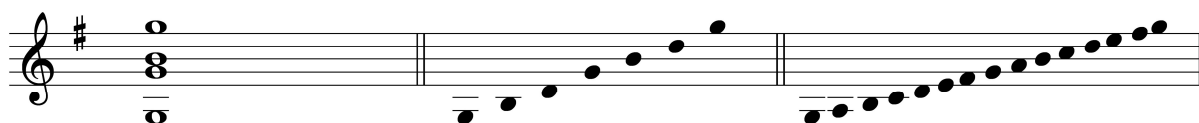
**G (acorde)**



**G (arpejo)**



**G (escala)**



Fonte: o autor, 2026.

**G7 (acorde)**



**G7 (arpejo)**



**G7 (escala)**

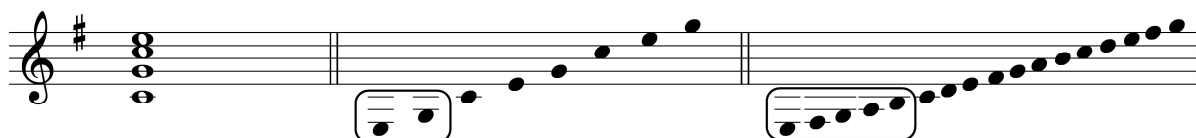
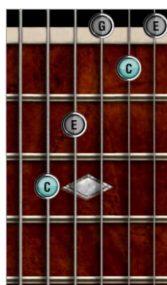


Fonte: o autor, 2026.

**C (acorde)**

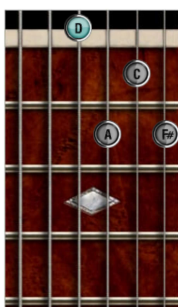
**C (arpejo)**

**C (escala)**



Fonte: o autor, 2026.

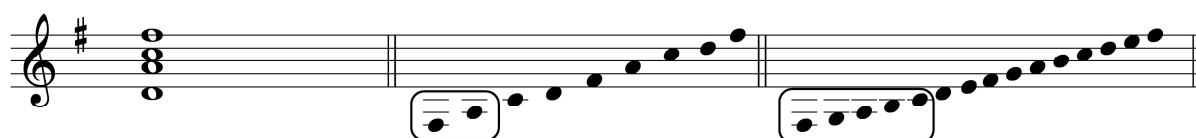
### D7 (acorde)



### D7 (arpejo)



### D7 (escala)



Fonte: o autor, 2026.

## APÊNDICE E – EXERCÍCIOS COM O PARPEJO E COM A ESCALA DE SOL MAIOR

**Exercício 01** **Exercício 02**

Nível avançado

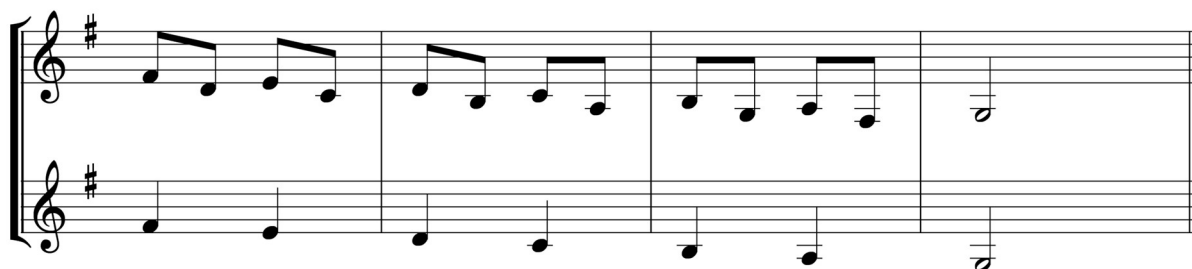
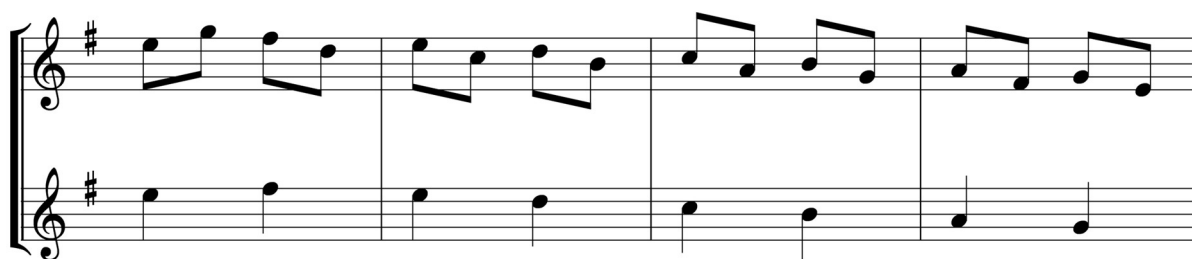
Nível iniciante

C.III

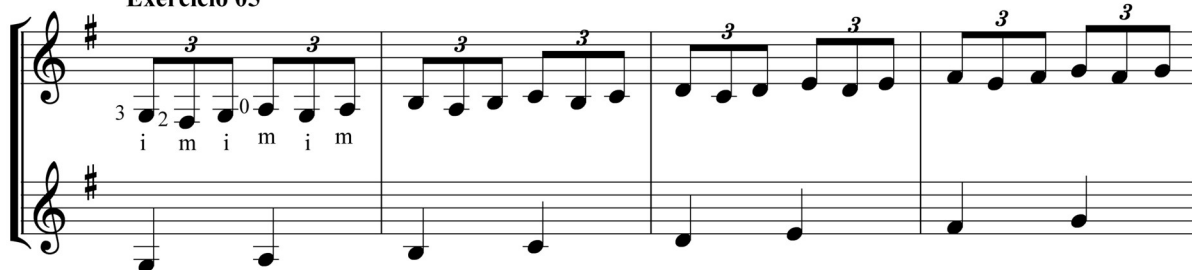
**Exercício 03** C.III

**Exercício 04**

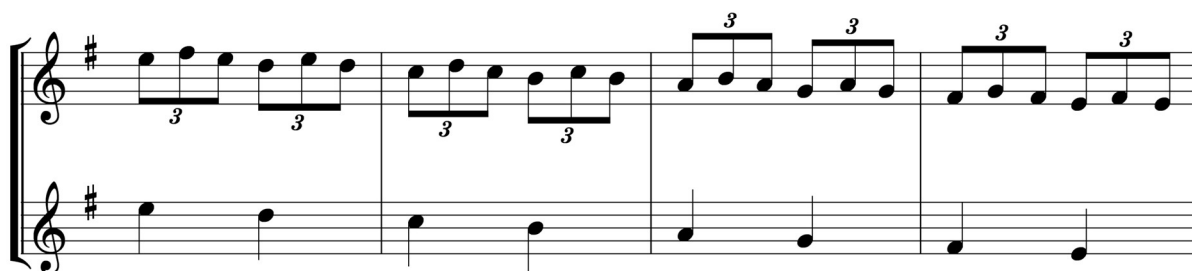
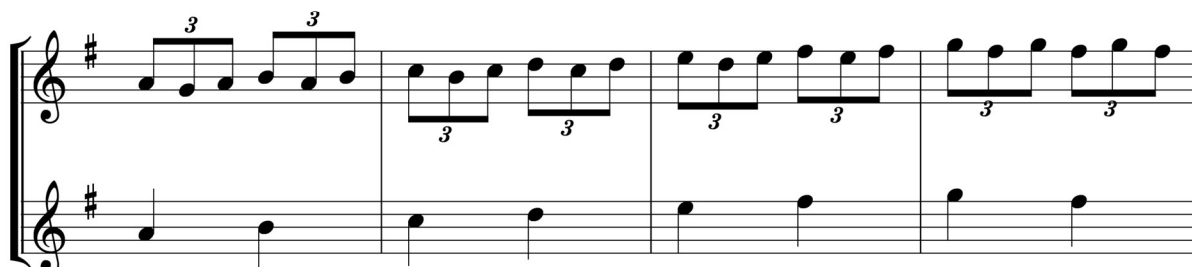
The musical score consists of four exercises, each with two staves. Exercises 01 and 02 are for 'Nível avançado' and 'Nível iniciante'. Exercises 03 and 04 are for 'Nível iniciante'. The score includes guitar fret numbers (0, 1, 2, 3, 4) and fingerings (i, m, a, p). Exercises 01 and 02 feature triplets and slurs. Exercises 03 and 04 feature slurs and triplets. The score is written on two staves per exercise, with a grand staff bracket on the left.



## Exercício 05



3 2 0  
i m i m i m



## Exercício 06

3 3 3 3

3 0 2 3

i m i m i m

3 3 3 3 3 3

3 3 3 3 3 3

3 3 3 3 3 3

## Exercício 07

3 0 2 3

i m i m

Obs.: 01) Como forma de ampliar o desenvolvimentos da ação dos dedos da mão direita, o Exercício 04 também poderá ser digitado com m-a-m-a. Os exercícios seguintes (05, 06 e 07) poderão ser digitados com as seguintes combinações de dedos da mão direita: m-i-m-i; m-a-m-a; a-m-a-m; i-a-i-a; a-i-a-i.  
 02) Os mesmos modelos de exercícios apresentados aqui a partir do arpejo e da escala de Sol Maior poderão ser aplicados aos arpejos e escalas dos demais acordes da música Asa Branca: C, D7 e G7.

Fonte: O autor, 2026.

APÊNDICE F – PARTITURA DE *ASA BRANCA* (PARTITURA FECHADA PARA QUARTETO DE VIOLÕES) - GRADE

## ASA BRANCA

Arr.: Erisvaldo Borges

Luiz Gonzaga e  
Humberto Teixeira

Violão 01

Violão 02

Violão 03

Violão 04  
(Professor)

*Percussão com os dedos i-m-a-e sobre o aro do violão.*

*Percussão com o dedo polegar sobre o tampo do violão*

*P m i P m i P m*

*P m i P m i P m*

*P m i P m i P m*

*P m i P m i P m*

2 4 4 4

5

9

Musical score for measures 9-12. The score is written for four staves in G major (one sharp). The first staff (treble clef) contains the melody. The second staff (treble clef) contains guitar fretting notation with 'x' marks and slurs. The third staff (treble clef) contains a bass line. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with slurs. The key signature is G major (one sharp).

13

Musical score for measures 13-16. The score is written for four staves in G major (one sharp). The first staff (treble clef) contains the melody. The second staff (treble clef) contains guitar fretting notation with 'x' marks and slurs. The third staff (treble clef) contains a bass line. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with slurs. The key signature is G major (one sharp).

17

Musical score for measures 17-20. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff contains the melody, starting with a quarter note G4, followed by a half note A4-B4, and ending with a quarter note G4. The second staff shows guitar fretting with 'x' marks on the 2nd and 4th strings. The third staff shows a bass line with a dotted quarter note G3, followed by an eighth note A3, and a quarter note B3. The fourth staff shows a complex bass line with sixteenth notes and eighth notes.

21

Musical score for measures 21-24. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff contains the melody, starting with a quarter note G4, followed by a half note A4-B4, and ending with a quarter note G4. The second staff shows guitar fretting with 'x' marks on the 2nd and 4th strings. The third staff shows a bass line with a dotted quarter note G3, followed by an eighth note A3, and a quarter note B3. The fourth staff shows a complex bass line with sixteenth notes and eighth notes.

Musical score for guitar, measures 25-29. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff contains the melody, the second staff contains the guitar's harmonic accompaniment (marked with 'x' for muted strings), the third staff contains the bass line, and the fourth staff contains the guitar's fretting pattern (marked with numbers 0, 0, 4, 2, 0, 0). The score is divided into two systems: measures 25-28 and measures 29-32. The first system (measures 25-28) includes a circled number '4' and a '1' below the fretting pattern in the fourth measure. The second system (measures 29-32) continues the musical material.

41

Musical score for measures 41-44. The score is written for four staves in G major (one sharp). The first two staves are vocal lines, and the last two are piano accompaniment. Measure 41 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes and quarter notes.

45

Musical score for measures 45-48. The score continues from the previous system. The piano part maintains its rhythmic pattern, while the vocal lines feature melodic phrases with slurs.

49

Musical score for measures 49-52. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains a melodic line with a slur over measures 49 and 50, and a fermata over measure 51. The second staff contains a similar melodic line. The third staff contains a rhythmic accompaniment with eighth notes and dotted rhythms. The fourth staff contains a more complex rhythmic accompaniment with sixteenth notes and eighth notes.

53

Musical score for measures 53-56. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains a melodic line with a slur over measures 53 and 54, and a fermata over measure 55. The second staff contains a similar melodic line. The third staff contains a rhythmic accompaniment with eighth notes and dotted rhythms. The fourth staff contains a more complex rhythmic accompaniment with sixteenth notes and eighth notes.

Musical score for guitar, measures 57-60 and 61-64. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music is in 4/4 time. The first system (measures 57-60) features a melody in the upper staves and a bass line in the lower staves. The bass line includes a sequence of notes with fingerings: 0 0 4 2 0 0. The second system (measures 61-64) continues the melody and bass line. The score is marked with a circled '4' and a '1' below the bass line in measure 60.

65

Musical score for measures 65-68. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first two staves contain a melody with eighth and quarter notes. The third staff contains a bass line with eighth notes and rests. The fourth staff contains a complex bass line with sixteenth notes and rests. Measure 68 features a double bar line and a key signature change to one flat (F).

69

Musical score for measures 69-72. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one flat (F). The first two staves contain a melody with eighth and quarter notes. The third staff contains a bass line with eighth notes and rests. The fourth staff contains a complex bass line with sixteenth notes and rests. Measure 72 features a double bar line and a key signature change to one sharp (F#).

73

Musical score for measures 73-76. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff contains a simple melody of quarter notes. The second staff contains a melody of eighth notes with a dotted quarter note. The third staff contains a melody of eighth notes with a dotted quarter note and a circled 'x' above each note. The fourth staff contains a complex melody with many beamed eighth notes and a circled '1' below the first measure.

77

Musical score for measures 77-80. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff contains a simple melody of quarter notes. The second staff contains a melody of eighth notes with a dotted quarter note. The third staff contains a melody of eighth notes with a dotted quarter note and a circled 'x' above each note. The fourth staff contains a complex melody with many beamed eighth notes and a circled '1' below the first measure. A circled '4' is placed below the first measure of the fourth staff, with a line pointing to a specific note. Above the first measure of the fourth staff, the numbers 0 0 4 2 0 0 are written above the notes.

81

Musical score for measures 81-84. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of eighth and sixteenth notes in the upper staves and chords in the lower staves. Measure 81 starts with a treble clef and a sharp sign. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 84.

85

Musical score for measures 85-88. The score is written for four staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music features a *rit.* (ritardando) marking in the first measure of each staff. The notation includes eighth notes, quarter notes, and chords. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 88.

APÊNDICE G – PARTITURA DE *ASA BRANCA* (PARTITURA FECHADA PARA QUARTETO DE VIOLÕES) - PARTES**ASA BRANCA**

Arr.: Erisvaldo Borges

Luiz Gonzaga e  
Humberto Teixeira

Violão 01

7

11

15

19

23

27

31

35

39

43

47

51

55

59

63

67

71

75

79

83

*rit.*

The musical score consists of ten staves of music in treble clef, key of D major (one sharp). The measures are numbered 43 through 83. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, along with slurs and ties. A 'rit.' marking is present at the end of the piece, and a fermata is placed over the final note.

# ASA BRANCA

Arr.: Erisvaldo Borges

Luiz Gonzaga e  
Humberto Teixeira

Violão 02

*Percussão com os dedos i-m-a-e sobre o aro do violão.*

*Percussão com o dedo polegar sobre o tampo do violão*

5

9

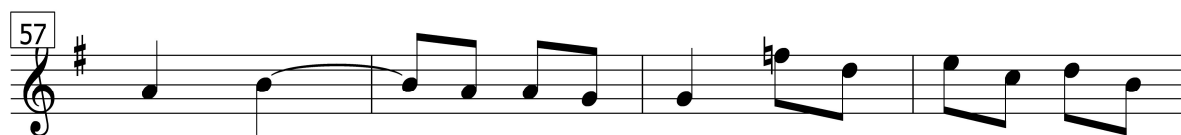
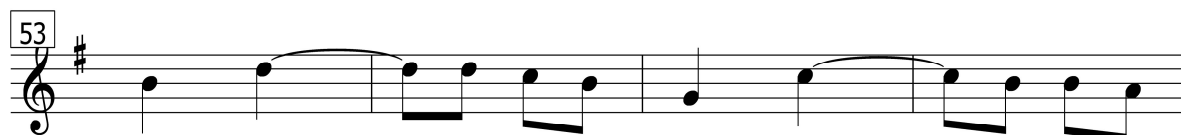
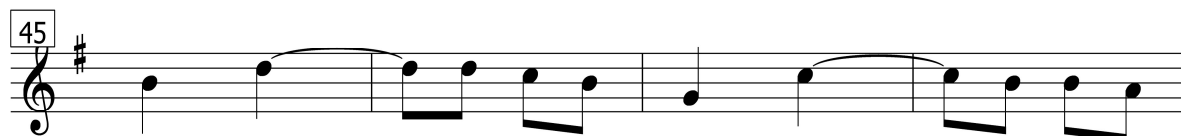
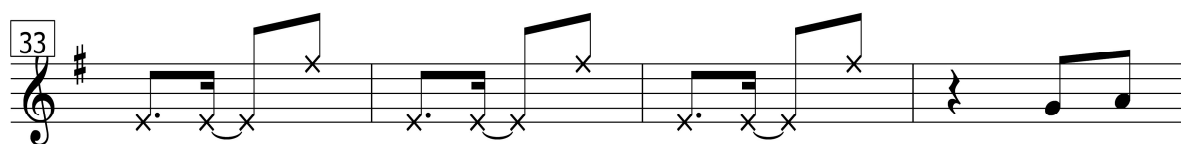
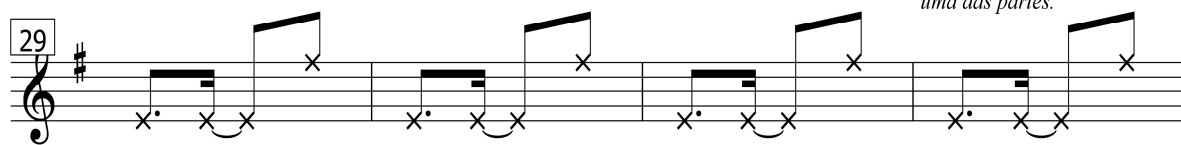
13

17

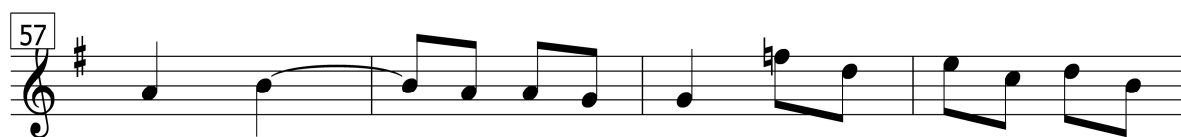
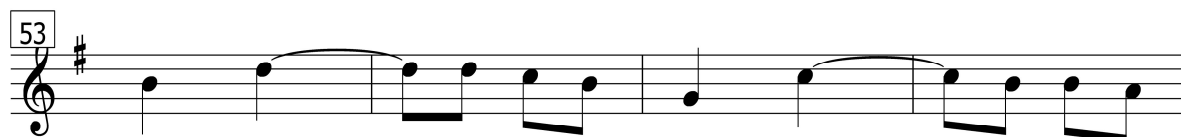
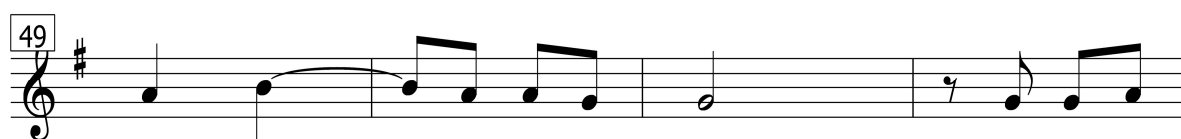
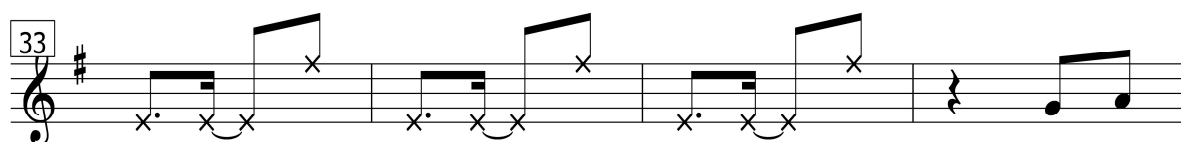
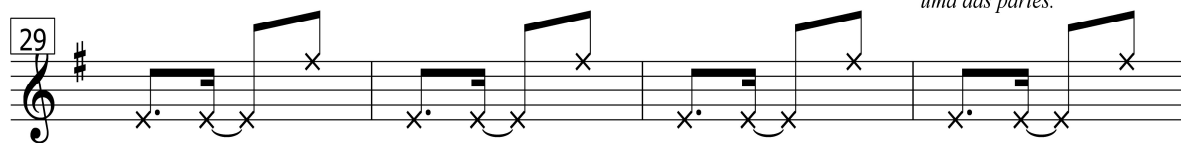
21

25

*A percussão deverá ser  
continuada por algum  
integrante de qualquer  
uma das partes.*



*A percussão deverá ser  
continuada por algum  
integrante de qualquer  
uma das partes.*



# ASA BRANCA

Arr.: Erisvaldo Borges

Luiz Gonzaga e  
Humberto Teixeira

Violão 03

5

9

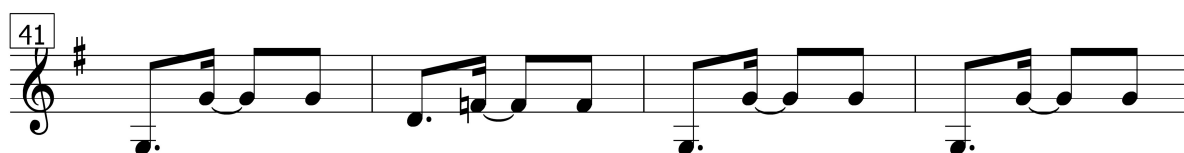
13

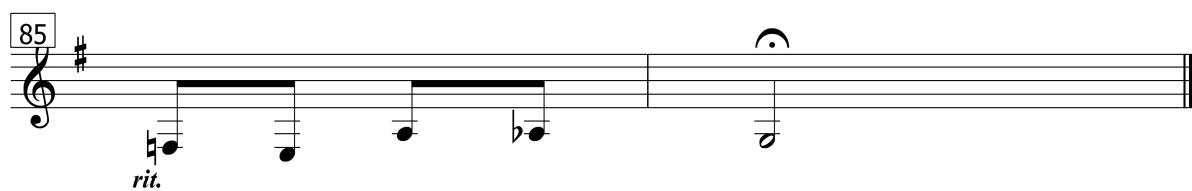
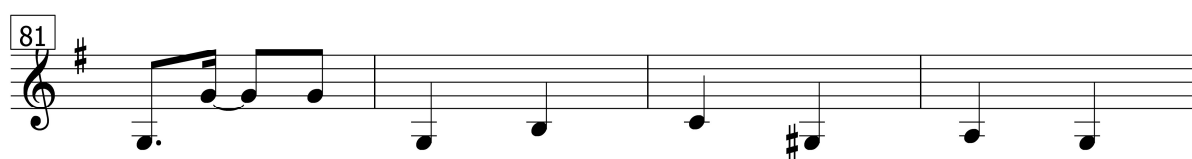
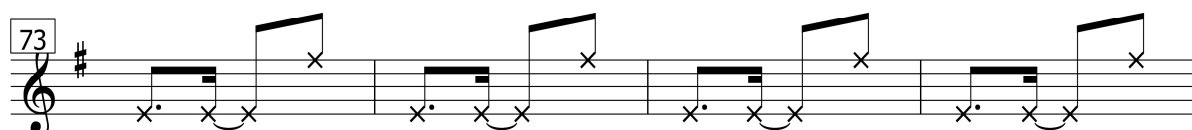
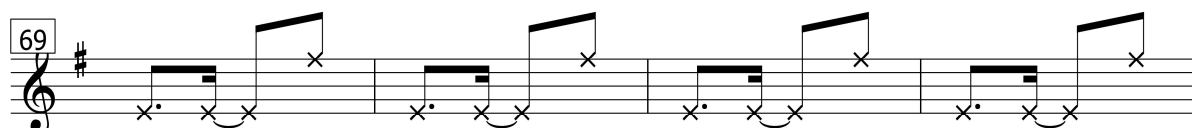
17

21

25

29





# ASA BRANCA

Arr.: Erisvaldo Borges

Luiz Gonzaga e  
Humberto Teixeira

Violão 04  
(Professor)

5

9

13

17

21

25

0 0 4 0 0 4 0

2 4 4 4

1 4

Musical score for guitar, measures 29 to 57. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of a continuous sequence of eighth notes, often beamed in groups of four. Measure 29 starts with a treble clef and a sharp sign. Measures 33, 37, 41, 45, 49, 53, and 57 are marked with their respective measure numbers in boxes. Measure 57 includes a guitar-specific notation: a circled number '4' with a line pointing to the fourth fret, and a sequence of fret numbers '0 0 4 2 0 0' above the notes. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Musical score for guitar, measures 61-85. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of several lines of notation, including eighth and sixteenth notes, chords, and rests. Measure 61 starts with a treble clef and a sharp sign. Measure 65 includes a 7/8 time signature. Measure 77 includes guitar-specific notation: fret numbers (0, 0, 4, 2, 0, 0) above the staff and a circled number 4 below the staff. Measure 81 includes a circled number 4 below the staff. Measure 85 includes the instruction *rit.* below the staff. The score ends with a double bar line and repeat dots.

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL

<b>MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INSTRUMENTO MUSICAL NA FORMA CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE</b>					
<b>MÓDULO</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>			
		<b>TOTAL (SEMESTRAL)</b>	<b>PRESENCIAL (SEMANAL)</b>	<b>A DISTÂNCIA (SEMANAL)</b>	<b>TOTAL (SEMANAL)</b>
<b>1</b>	<b>Fundamentos Da Música I</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>História E Apreciação Da Música I</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Organologia</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>Teclado Funcional</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Projeto Integrador</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	<b>Instrumento I</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Prática de Conjunto I</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>Percepção Musical I</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO</b>		<b>400</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>Fundamentos Da Música II</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>História e Apreciação da Música II</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Canto Coral</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Harmonia I</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Projeto Integrador II</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	<b>Instrumento II</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Prática De Conjunto II</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>Percepção Musical II</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO</b>		<b>400</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
	<b>Percepção Musical III</b>	<b>60</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

3	Prática De Conjunto III	40	2	0	2
	Harmonia II	60	3	1	4
	Música e Tecnologia	40	2	0	2
	Improvisação	60	3	1	4
	Projeto Integrador III	20	1	0	1
	Instrumento III	60	3	1	4
	Música e Trabalho	60	3	1	4
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO</b>		<b>400</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL + ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>		<b>1200</b>			
<b>CARGA HORÁRIA PRESENCIAL DO CURSO (80%)</b>		<b>960</b>			
<b>CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA DO CURSO (20%)</b>		<b>240</b>			

Fonte: PPC do Curso Técnico em Instrumento Musical (2022).