

**Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas: uma análise da
Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e
Viola do Programa Cordas da Amazônia**

Társilla Castro Rodrigues

**MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas: uma análise da
Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e
Viola do Programa Cordas da Amazônia**

Társilla Castro Rodrigues

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Belém

2012

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a orientação do Professor Doutor Áureo Déo DeFreitas Júnior com financiamento bolsa CAPES.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),
Biblioteca do Instituto de Ciências da Arte, Belém – PA**

Rodrigues, Társilla Castro

Ensino coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia / Társilla Castro Rodrigues; Orientador Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior; Belém, 2012.

103 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

1. Aprendizagem de métodos especiais em música- Ensino coletivo 2.Proposta metodológica. 3. Instrumentos de cordas. I.Título

CDD. 22. Ed. 792.02



**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos treze (13) dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e doze (2012), as quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Instituto de Ciências da Arte, sob a presidência do orientador professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Társilla Castro Rodrigues, intitulada Ensino coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores, Áureo Deo de Freitas Júnior, Liliam Cristina da Silva Barros da Universidade Federal do Pará e Ana Cristina Tourinho, da Universidade Federal da Bahia. Dando início aos trabalhos, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior, passou a palavra à mestranda, que apresentou o sumário da Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas argüições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos três membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Áureo Deo de Freitas Júnior, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pa., 13 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior

Profa. Dra. Liliam Cristina da Silva Barros

Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho

Társilla Castro Rodrigues

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura Tássila Castro Rodrigues

Local e Data: Belém, 13 de fevereiro de 2012

RESUMO

Estudos sobre o ensino coletivo de cordas friccionadas estão cada vez mais em evidência no contexto da educação musical no Brasil, mas revelam ser esta uma vertente ainda em fase exploratória. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia. E como objetivos específicos descrever a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia, investigar o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do referido Programa e identificar na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia aspectos que caracterizam o ensino coletivo. A pesquisa foi uma abordagem qualitativa, um estudo descritivo da referida Proposta Metodológica e utilizou como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical nos instrumentos Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia e a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos com a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola na aplicação da Proposta Metodológica foram organizados e analisados a partir do programa estatístico Microsoft Office Excel, foram computados e descritos em forma de gráfico para a análise descritiva. Os resultados encontrados na presente pesquisa a partir da análise descritiva revelaram o valor do ensino coletivo para a expansão do alcance do ensino de instrumentos de cordas friccionadas, entendendo que o ganho do estudo em grupo se estende para a vida e no aprendizado do instrumento pode se tornar um início para uma carreira musical promissora. Também indica possibilidades e oportunidades para elaboração de ações, no sentido de mobilização de políticas públicas para viabilização de ensino musical de qualidade nas escolas do Brasil.

Palavras-chave: Ensino Coletivo, Educação Musical, Cordas Friccionadas.

ABSTRACT

Studies on the teaching collective rubbed strings are increasingly in evidence in the context of music education in Brazil, but show that this is an aspect still in the exploratory phase. This research aims at analyzing the Proposed Methodology for Teaching Collective Violin and Viola Strings Program of the Amazon. And specific objectives describe the Proposed Methodology for Teaching Collective rubbed Strings Strings Program of the Amazon, to investigate the process of teaching and learning instruments violin and viola through the application of the Proposed Methodology for Teaching Collective Violin and Viola of that program and identified in the Proposed Methodology for Teaching Collective Violin and Viola Strings Program Amazon features that characterize the teaching collective. The study was a qualitative, descriptive study of such a Methodological Proposal and used as instruments of data collection the bibliographical research, documental analysis, the Rating Scale Learning Musical instruments Violin and Viola Strings Program of the Amazon and the semi-structured interview. The data obtained with the Scale of Assessment of Learning Musical Violin and Viola in the implementation of the Proposed Methodology was organized and analyzed from the statistical program Microsoft Office Excel, were computed and described in graphic form for the descriptive analysis. The results found in this study from the descriptive analysis showed the value of collective learning to expand the reach of teaching stringed instruments rubbed, understanding that the gain of the group study extends the life and learning the instrument can make a beginning of a promising musical career. It also indicates possibilities and opportunities for development of actions in order to mobilize public policies for enabling quality music education in schools in Brazil.

Keywords: Collective Education, Music Education, bowed string.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por Sua sabedoria e graça a mim concedidas liberalmente, tornando possível a aquisição e organização das ideias e raciocínio indispensáveis para a concretização desta etapa;

À minha família, em especial meus amados Pais, Manoel e Goreth e irmãs, Pamella e Jessika, por absoluto apoio, carinho, compreensão, credibilidade, paciência e colaboração fundamental, permitindo-me sempre tranquilidade e segurança, para prosseguir esta caminhada;

Ao meu amado Darielson Silva pelo apoio, carinho e compreensão incondicionais dispensados junto a mim desde o início desta jornada;

Aos meus irmãos e mais que amigos da Igreja Cristã Evangélica Vida, pelo cuidado e apoio em oração;

Ao meu orientador, Professor Doutor Áureo DeFreitas, minha eterna gratidão pela assistência e orientação presente, segura e competente, também como diretor do Programa Cordas da Amazônia, pelo apoio e crédito demonstrados na facilitação do acesso aos documentos necessários para a execução da pesquisa e produção deste trabalho;

Aos responsáveis e participantes da aplicação da Proposta Metodológica, pelo carinho e solícita colaboração.

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Arte pela dedicação nesta jornada desafiadora de produção de conhecimento;

Aos colegas do Mestrado em Arte, pelo respeito e enriquecimento de meu processo de aprendizagem como estudante pesquisadora;

Agradeço àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

A todos, minha gratidão.

*Dedico este trabalho à Deus,
aos meus pais, Manoel e Goreth
e irmãs, Pamela e Jessika.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: TIPO E QUANTITATIVO DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS – p. 48

Tabela 2: DEMONSTRATIVO DE TÓPICOS DE SIMILARIDADE, TIPO DE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERÊNCIAS – p. 48

Tabela 3: CRONOGRAMA DE AULAS, AVALIAÇÕES E APRESENTAÇÕES NA APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA. – p. 70

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Repertório do Módulo I da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 62

Quadro II: Repertório do Módulo II da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 62

Quadro III: Repertório do Módulo III da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 63

Quadro IV: Repertório do Módulo IV da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 63

Quadro V: Repertório do Módulo V da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 63

Quadro VI: Repertório do Módulo VI da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 63

Quadro VII: Repertório do Módulo VII da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 64

Quadro VIII: Repertório do Módulo VIII da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 64

Quadro IX: Repertório do Módulo IX da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 64

Quadro X: Repertório do Módulo X da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA – p. 65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Posição do Instrumento e Postura do Músico – p. 73

Gráfico 2: Posição da Mão Esquerda – p. 74

Gráfico 3: Posição da Mão e Braço Direito – p. 75

Gráfico 4: Qualidade do Som – p. 76

Gráfico 5: Afinação – p. 76

Gráfico 6: Entendimento Teórico – p. 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMUFPA – Escola de Música da Universidade Federal do Pará – **p. 17**

PCA – Programa Cordas da Amazônia – **p. 18**

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte – **p. 25**

ICG – Instituto Carlos Gomes – **p. 25**

OIJVA – Orquestra Infanto-Juvenil de Violoncelistas da Amazônia – **p. 38**

UFPA – Universidade Federal do Pará – **p. 39**

PROEX-UFPA – Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará – **p. 39**

DIS – Divisão de Inclusão Social – **p. 41**

CEP-ICS/UFPA - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano da UFPA– **p. 44**

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – **p. 44**

PIPM - Posição do Instrumento e Postura do Músico – **p. 50**

PME - Posição da Mão Esquerda – **p. 50**

PMBD - Posição da Mão e Braço Direito – **p. 50**

QS - Qualidade do Som – **p. 50**

Afin. – Afinação – **p. 51**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS.....	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	19
2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICIONADAS	21
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PCA.....	33
3.1.1 O coordenador do Programa Cordas da Amazônia	33
3.1.2 Projeto Violoncelo em Grupo (1997)	35
3.1.3 Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo (2006-2007)	37
3.1.4 O Programa Cordas da Amazônia (2008)	38
4 MÉTODO DE PESQUISA	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
4.1.1 Abordagem Qualitativa	41
4.1.2 Estudo Descritivo	41
4.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	42
4.3 LOCAL DA PESQUISA.....	42
4.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	43
4.4.1 Formação das turmas para aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia	43
4.4.1.1 Critérios de Inclusão e Exclusão.....	44
4.4.1.1.1 Critérios de Inclusão	44
4.4.1.1.2 Critérios de Exclusão	44
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	44
4.5.1 Pesquisa Bibliográfica	45
4.5.2 Análise Documental	45
4.5.3 Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola	48

4.5.4 Entrevista semiestruturada.....	49
4.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	51
4.7 ANÁLISE DE DADOS.....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....	53
5.1. DESCREVER A PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE CORDAS FRICCIONADAS DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA	53
5.1.1 Processo Seletivo para ingresso nas turmas de cordas friccionadas do Programa Cordas da Amazônia.....	57
5.1.2 Formação das Turmas.....	59
5.1.3. Repertório.....	59
5.1.4. Transmissão de Conteúdo.....	63
5.1.5. Avaliação do aprendizado musical.....	64
5.2. INVESTIGAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS INSTRUMENTOS VIOLINO E VIOLA POR MEIO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA.....	66
5.2.1 O Processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola na aplicação da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia.....	67
5.2.1.1 Posição do Instrumento e Postura do Músico.....	69
5.2.1.2 Posição da Mão Esquerda.....	70
5.2.1.3 Posição da Mão e Braço Direito.....	71
5.2.1.4 Qualidade do Som.....	72
5.2.1.5 Afinação.....	73
5.2.1.6 Entendimento Teórico.....	74
5.3 IDENTIFICAR NA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA ASPECTOS QUE CARACTERIZAM O ENSINO COLETIVO .	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação musical para todos é uma ideia que tem sido cada vez mais aceita entre os profissionais da música devido à compreensão do que a música é capaz de promover no ser humano como indivíduo e na vida em sociedade, como afirma Flávia Cruvinel (2004): “A democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos educadores musicais que entendem que a música deve ser parte integrante da formação do ser humano” (p. 35).

Para a realização deste ideal é necessário que se utilize uma proposta de ensino que se preocupe com o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser, que respeite o indivíduo na sua capacidade de assimilação no intuito de promover o gosto pelo aprendizado musical, que permita alterações no processo mesmo em detrimento da sua forma. Este propósito vem de encontro com o que propõe o ensino coletivo que, segundo comenta Cruvinel (2004): “Acredita-se que o ensino coletivo é uma das alternativas para democratização do ensino musical” (p. 70).

O desenvolvimento de um trabalho de educação musical não é tarefa fácil, especialmente quando pensamos na extensão, no crescimento populacional e nos sérios problemas sócio-econômicos e culturais do nosso país (Teca Brito, 2001). O ensino coletivo envolve a abertura de oportunidades para o contato das pessoas com a música.

A Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia apresenta-se como promotora do aprendizado para performance e aprendizado musical pela aproximação de instrumentos de cordas friccionadas.

1.1 JUSTIFICATIVA

A Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia oferece uma abordagem diferenciada para o ensino dos instrumentos de cordas friccionadas. Com os planos para uma educação musical abrangente o professor Dr. Áureo DeFreitas, em 2006, implementou o Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo como um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (PCA-EMUFPA).

O Programa Cordas da Amazônia (PCA) surgiu como uma proposta de educação musical para crianças, adolescentes e adultos interessados em estudar música por meio do violoncelo. Em 2008 o PCA foi transformado em programa de extensão composto dos projetos: Violoncelo em grupo; Viola em grupo; Violino em grupo; e Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. Do método Suzuki e Programa Cordas Norte Americano extraiu-se a ideia de que todo aluno é capaz de aprender. Deste modo Áureo DeFreitas insere propostas metodológicas para o PCA (Farias, 2009; Nobre, 2010; Rodrigues, 2011).

O PCA ocupa setores que vão além das aulas de música alcançando uma quantidade relevante de participantes em situações diversas e se solidificou como um espaço único para um público até então sem acesso às instituições de educação musical na cidade (Rodrigues, 2008; Farias, 2009).

Este programa conta com pesquisadores e bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA e atendem estudantes de música nos bairros da Cremação (EMUFPA), do Benguí (Emaús), e do Jurunas (Emaús), garantindo o aprendizado para estudantes de música de bairros da região metropolitana de Belém do Pará. Um dos objetivos do Programa Cordas da Amazônia (PCA): violino e viola em grupo, segundo os organizadores, é promover oportunidade de aprendizado de violino e viola utilizando a sua Proposta de ensino coletivo.

Partindo desse pressuposto, a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia em seu segmento de aplicação para violino e viola emerge como objeto de análise desta pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia;

- Investigar o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia;
- Identificar na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia aspectos que caracterizam o ensino coletivo.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

A relevância desta pesquisa consiste na investigação sistemática do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas. Discutem-se e analisam-se as questões relativas à pedagogia do ensino coletivo, bem como os benefícios das relações interpessoais no grupo. Foi feito um estudo de literatura específica a respeito do ensino coletivo. Essas leituras buscaram corresponder à necessidade da formação de um referencial teórico para o presente estudo.

Os estudos de Blacking (2000), Cruvinel (2005), Vieira (2001), Tourinho (2003), Oliveira (1998), Galindo (2000), bem como artigos publicados nos anais dos I e II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (2004) e (2006) respectivamente, são referenciais teóricos para compreensão acerca do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, abordagens e aspectos de aprendizagem. Para elucidação e complementação do panorama histórico da prática de ensino coletivo no estado do Pará mais especificamente nas escolas públicas especializadas no ensino de música na capital Belém, contribuíram teoricamente: Vieira (2001), Silva (2010), Barros e Gomes (2004), Batista (2011), Brito (2010).

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A estruturação da presente pesquisa discorre da forma seguinte:

1. INTRODUÇÃO

2. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS: neste capítulo encontra-se um panorama histórico para contextualização do ensino coletivo de cordas friccionadas esclarecendo o entendimento dos fundamentos da proposta metodológica objeto desta pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: este capítulo explana por meio de literatura específica, aspectos necessários para o entendimento teórico do ensino

coletivo de cordas friccionadas. Também descreve a contextualização histórica do PCA, Programa onde está inserida a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo objeto da pesquisa.

4. MÉTODO DE PESQUISA: Este capítulo expõe o percurso metodológico da pesquisa. Explicita a respeito dos pressupostos do desenho de pesquisa, expressa os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, procedimento de análise dos dados, caracterizando cada um destes grupos para melhor compreensão do fenômeno investigado, sempre respaldado pelo referencial teórico-metodológico.

5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: este capítulo destina-se à apresentação da análise dos dados e resultados encontrados na pesquisa, respondendo aos objetivos específicos propostos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Este capítulo apresenta as considerações da autora quanto aos resultados da pesquisa, discussões e conclusões.

2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICIONADAS

A necessidade da contextualização do ensino coletivo de cordas por intermédio de um panorama histórico fez-se necessário para o entendimento dos fundamentos da Proposta Metodológica aqui apresentada.

Este panorama se centralizará nas escolas públicas especializadas no ensino de música na cidade de Belém do Pará, não retirando a necessidade de uma breve descrição histórica do surgimento e desenvolvimento, que se têm registros, do ensino coletivo de cordas friccionadas.

No Brasil há algumas décadas difunde-se uma vertente metodológica chamada ensino coletivo de instrumentos musicais. Acredita-se que a primeira vertente sistematizada originou-se na Europa e depois foi para os Estados Unidos (Cruvinel, 2005).

Nas primeiras décadas do século XIX, nos Estados Unidos, o modelo de ensino coletivo iniciou com bastante força, ao mesmo tempo em que suas fases históricas influenciavam-se por iniciativas provenientes de outros países. Mesmo assim, o modelo americano obteve uma atuação fundamental para o desenvolvimento do ensino coletivo.

Oliveira (1998) divide a história do ensino coletivo em instrumentos de corda neste país em três fases destacando os aspectos de caracterização desta metodologia:

a das academias, em que o ensino coletivo era praticado com um grande número de alunos por classe, e onde todos tocavam ao mesmo tempo; a fase dos conservatórios, com classes de quatro alunos que se revezavam na execução prática; e finalmente, a fase das escolas públicas, com um grande número de alunos, por classe, se exercitando em conjunto (OLIVEIRA, 1998, p.9).

Utilizando a divisão de fases do autor acima citado pode-se destacar que:

Na primeira fase a utilização de aulas coletivas foi incentivada primordialmente pela lucratividade, o ensino era com muitos alunos tocando ao mesmo tempo podendo assim atender a um grande número de alunos por classe

propiciando também um bom relacionamento social de fundamental importância para o sucesso das academias de música (Oliveira, 1998).

A fase dos conservatórios, segunda fase, foi marcada em 1843 pela inauguração do Conservatório de Leipzig na Alemanha por Felix Mendelssohn. Esta instituição, que mesmo não estando em território americano, influenciou pela propagação da nova forma de ensino coletivo de instrumentos: as classes eram formadas por quatro alunos que tocavam individualmente em revezamento. Após a Guerra Civil nos Estados Unidos houve a fundação do *The Boston Conservatory* e do *The England School*, dois importantes conservatórios. Como descreve Oliveira (1998):

Nos Estados Unidos, durante o século XIX e especialmente depois da Guerra Civil (1861-1865), a vida musical se tornou efervescente: a cultura européia se expandiu através de turnês e de músicos menos sofisticados começaram a formar bandas e orquestras que supriam a demanda de música popular e de dança. Todas as partes do país experimentaram um verdadeiro despertar musical e muitos conservatórios foram, então, fundados, tais como The Boston Conservatory (1867) e The New England School (criado apenas uma semana depois), implementando a mesma metodologia utilizada nos conservatórios europeus (OLIVEIRA, 1998, P.5).

Antes da terceira e última fase, a das escolas públicas, houve uma lacuna na história da prática de ensino coletivo de instrumentos nos Estados Unidos no final do século XIX. Isto aconteceu devido aparecimento de cursos de nível superior que tinham por exigência a prática musical performática individual, somado à oposição de muitos administradores e professores à prática do ensino coletivo de instrumentos (Oliveira, 1998).

Oliveira (1998) pontua que paralelamente a este declínio nos Estados Unidos ocorre na Inglaterra o aparecimento do movimento que é tido “como aquele que deu origem à ideia do ensino instrumental coletivo” (Cruvinel, 2005, p.69).

The Maidstone Movement ocorreu entre o final do século XIX e primeira década do Século XX. O movimento ganha reconhecimento devido ao número de pessoas envolvidas; visto que, no ano de 1908 contabilizou-se 400.000 alunos provenientes de 5.000 escolas britânicas em classes de ensino regular.

Em 1911, o inglês Albert Mitchell leva a ideia anteriormente exposta para os Estados Unidos, iniciando assim a terceira fase na divisão histórica da prática de ensino coletivo de instrumentos neste país, que é a implantação do ensino coletivo de instrumentos nas escolas públicas.

No Brasil, a ideia de estabelecimento e sistematização de um método de ensino coletivo em música aconteceu em 1930 e originou-se com o violoncelista e compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos. Seu método baseou-se no canto coletivo, o Canto Orfeônico como foi denominado, “pondo em prática seu princípio de que a salvação da música brasileira dependia da formação básica da juventude e de que o canto coletivo era o melhor meio de educação social” (Enciclopédia da Música Brasileira *apud* Cruvinel, 2005, p. 70).

A partir de Villa-Lobos o ensino coletivo de música abrange uma parcela maior da educação musical brasileira chegando ao final dos anos 50 com a inclusão de estudantes instrumentistas neste tipo de metodologia. O Professor José Coelho de Almeida primeiramente iniciou com os instrumentos de banda e somente quando esteve à frente do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, em Tatuí, conseguiu criar um projeto de musicalização abordando a metodologia de ensino coletivo com o instrumento violão. Conforme detalha Oliveira (1998):

No Brasil, a primeira grande tentativa de utilização de métodos coletivos no ensino musical também foi a da música vocal, com o Canto Orfeônico de Villa-Lobos, ainda durante o governo de Getúlio Vargas (1930). Posteriormente, no final da década de 50, o professor José Coelho de Almeida realizaria seus experimentos organizando bandas de música, dentro de fábricas, no interior do Estado de São Paulo. Mais tarde, já na década de 80, como diretor do Conservatório Estadual Carlos de Campos, de Tatuí, ele implantaria um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo através dos instrumentos de corda. [...] A característica inicial desse projeto foi a iniciação instrumental coletiva, heterogênea e simultânea (OLIVEIRA, 1998, p.10).

Silva (2010) descreve que 1970 foi um período de grande escassez de novos músicos para vagas em orquestras principalmente para o setor das cordas friccionadas. A solução em curto prazo para este problema foi convidar músicos de outros países para integrarem as orquestras brasileiras e em longo prazo programar ações visando à formação de uma grande quantidade de músicos para este setor.

Neste contexto o violinista Alberto Jaffé e sua esposa, a pianista Daisy de Lucca, iniciaram a prática do ensino coletivo para instrumentos de cordas friccionadas. Seu método consistiu em juntar os quatro instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) em uma só classe ensinando-os simultaneamente, conforme descreve Silva (2010):

Jaffé utilizava como princípio, as semelhanças dos instrumentos. Conseguiu unir essas semelhanças para poder ensinar diferentes instrumentos em um mesmo momento. Ou seja, todos tinham corda Lá, portanto, todos poderiam iniciar o treinamento de um mesmo ponto de partida. Aplicando a mesma digitação, tocavam a mesma melodia. Tendo em vista que se tratava de um método de iniciação para instrumentos de cordas, entende-se que essas semelhanças constituem uma forma de unir todos os quatro instrumentos em uma mesma sala de aula (SILVA, 2010, p. 1064).

A necessidade de incentivar seus filhos e alunos particulares a estudarem violino e viola junto com alunos de violoncelo e contrabaixo foi o motivo que levou o professor Jaffé a experimentar essa metodologia (Ying, 2007). O experimento ganhou expansão nacional iniciando pela cidade de Fortaleza em 1975, depois em 1978 com a denominação de Projeto Espiral chega à Brasília e São Paulo.

Devido a sua abrangência e a quantidade de agentes alcançados, “iniciou mais de 150 alunos que hoje são músicos profissionais e regentes de várias orquestras no Brasil e no mundo” (Silva, 2010, p. 1064), este método é considerado como “o mais importante para a história dos métodos coletivos em cordas [friccionadas] no Brasil, pois, além de terem sido os pioneiros, contribuíram, ainda, para a formação da maioria dos profissionais de cordas [friccionadas] existentes hoje no País” (Oliveira, 1998, p. 13).

Brito (2010) destaca pontos importantes de observação nos procedimentos metodológicos de ensino coletivo do professor Jaffé que são: os quatro instrumentos de cordas friccionadas são ensinados simultaneamente, o estudo fora de sala de aula é dirigido e organizado pelo professor e a teoria musical é aplicada diretamente na prática.

Após este período houve publicações e notícias de diversos trabalhos com a aplicação do método de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas no Brasil (Batista, 2011; Brito, 2010; Cruvinel, 2005), mas o Projeto Espiral é até hoje considerado

como um marco no desenvolvimento da educação musical brasileira com a prática do Ensino Coletivo.

Segundo Cruvinel (2005), foi por incentivo da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) que o Projeto Espiral foi sendo implantado em vários estados do Brasil.

No Estado do Pará, especificamente em sua capital Belém, a trajetória de um ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas sistematizado iniciou em 1977 quando o Instituto Carlos Gomes foi contemplado a ser um pólo do Projeto Espiral (Vieira, 2001).

O Instituto Carlos Gomes foi criado na última década do século XIX com a nomeação de Conservatório de Música e era um departamento de música da Academia das Belas Artes de Belém. Seu primeiro diretor foi o Maestro Antônio Carlos Gomes e em sua homenagem o governo do Pará elevou esta instituição ao *status* de “instituição pública estadual de ensino, denominando-o Instituto Carlos Gomes, que passou a ser estabelecimento escolar público, mantido totalmente pelo Estado” (PARÁ, 1897 e 1898, *apud* Vieira, 2001, p.69).

Segundo Vieira (2001), inicialmente a formação musical no Instituto Carlos Gomes (ICG) objetivava a preparação do músico solista. Com a vinda do Projeto Espiral em 1977 o ICG recebeu duas professoras para esta implantação, a violoncelista norte-americana Linda Kruger e a violinista sueca Birgitta Fass Fihri.

Para o professor Dr. Áureo DeFreitas, aluno do Projeto Espiral e atualmente coordenador do Programa Cordas da Amazônia, houveram três fases do ensino de cordas friccionadas no Instituto Carlos Gomes:

DeFreitas (FARIAS, 2009-b) visualiza três gerações do Projeto Cordas dentro das escolas de música oficiais de Belém, que se assemelham, por terem o mesmo formato do Projeto Cordas norte-americano – mentor dessa idéia. A primeira geração teria sido o Projeto Espiral do Instituto Carlos Gomes (1977-1981), em convênio com a SECDET. A segunda geração seria o Projeto Cordas do Instituto Carlos Gomes (1988-1990), viabilizado pela Fundação Carlos Gomes. E a terceira geração, iniciaria com o Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo (2006-2007), idealizado e criado pelo Professor Doutor Áureo DeFreitas em convênio com a EMUFPA (FARIAS, 2009, p.13).

Desde então ocorreram várias iniciativas de implantação de métodos de ensino coletivo de cordas friccionadas no Instituto Carlos Gomes (Batista, 2011).

O Projeto Espiral foi o primeiro método de ensino coletivo sistematizado a ser colocado em prática em Belém, mas anterior a este houve o surgimento da Orquestra Juvenil no Centro de Atividades Musicais (Vieira, 2001).

O Centro de Atividades Musicais criado pela Universidade Federal do Pará, embora tendo iniciado suas atividades em 1964 (Vieira, 2001) foi inaugurado oficialmente em 1970 com a formação de grupos artísticos e a intenção de proporcionar o ensino de instrumentos musicais de orquestra (Barros e Gomes, 2004). Com a reforma universitária o Centro se tornou Serviço de Atividades Musicais transformando os cursos livres em “cursos regulares de formação profissional de nível médio” (Vieira, 2001, p.97). Somente na década de 90 com a imposição da reforma do ensino de 1971 a Universidade passa a ter o ensino como meta mudando então o nome para o que atualmente é chamado de Escola de Música (Vieira, 2001).

Quanto à prática de ensino coletivo de instrumentos não se tem dados e nem publicações de que em seus primórdios tenha sido colocada em prática alguma metodologia sistematizada. Dos grupos artísticos da Escola de Música merece destaque como início de um ensino de forma coletiva a Orquestra Juvenil que tinha como objetivo “oferecer formação profissional a jovens instrumentistas, para integrar orquestras, revigorando, renovando ou reativando as já existentes e inaugurando novas” (Vieira, 2001, p.95).

Atualmente a Escola de Música da Universidade Federal do Pará conta com três grupos artísticos de cordas friccionadas que provêm da iniciativa de práticas de aulas coletivas, grupos este descritos por Brito (2010):

[...] Orquestra Infantil de Violinistas Lícia Arantes criada em 2001 e coordenada pela Professora [MS.] Joziely Brito (professora colaboradora, Társilla Rodrigues), a Orquestra Infanto-Juvenil Helena Maia criada e coordenada pela professora Sílvia Matos e o Programa Cordas da Amazônia (PCA), criado e coordenado pelo Professor Dr. Áureo DeFreitas desde 2008 (BRITO, 2010, p. 15).

Este panorama histórico então contextualiza e demonstra a trajetória do ensino coletivo de cordas friccionadas nas escolas públicas especializadas no ensino de música na cidade de Belém situando e destacando o Programa Cordas da

Amazônia (PCA). A Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia é o objeto desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, após a contextualização histórica, estão descritos aspectos do ensino coletivo com base no referencial teórico para a obtenção de parâmetros que possibilitem um aprofundamento para a análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia, objeto de estudo desta pesquisa.

O fato do fazer musical estar presente no cotidiano do ser humano revela uma incoerência entre o discurso e a prática presente na realidade do universo do ensino musical tradicional. É o que afirma John Blacking (2000):

A 'minha' sociedade sustenta que apenas um número finito de pessoas são musicais, e, no entanto se porta tal como se todas as pessoas possuíssem uma capacidade básica, sem a qual não poderia haver qualquer tradição musical – a capacidade de ouvir e distinguir padrões sonoros¹ (p. 8).

O reconhecimento desta capacidade básica pode ser o caminho para a abertura do ensino de música. Segundo o autor a restrição feita para o acesso à educação musical se deve ao pouco conhecimento acerca da competência musical ou mesmo como se adquire esta competência e revela que as delimitações de capaz ou não capaz iniciam desde os testes para o acesso a educação musical:

Qual é o valor dos testes musicais nas culturas que os estabelece? O que testam os testes, e até onde isso diz respeito à capacidade musical? [...]. É fácil falar de genialidade musical, mas não sabemos quais qualidades do gênio se restringem à música, ou se elas se manifestam ou não por outros meios. Tampouco sabemos até que ponto essas qualidades podem ser latentes em todos os homens. Bem poderia ocorrer das inibições sociais e culturais que impedem o desabrochar do gênio musical serem mais significativas que qualquer capacidade musical eu possa parecer propiciá-lo (BLACKING, 2000, p. 6).²

¹ “‘My’ society claims that only a limited number of people are musical, and yet it behaves as if all people possessed the basic capacity without which no musical tradition can exist – the capacity to listen to and distinguish patterns of sound”.

² “How useful are musical tests even within the cultural tradition in which they are set? What do the tests test, and how far is it related to musical ability? [...]. We talk freely of musical genius, but we do not know what qualities of genius are restricted to music and whether or not they might find expression in another medium. Nor do we know to what extent these qualities may be latent in all men. It may well be that the social and cultural inhibitions that prevent the flowering of musical genius are more significant than any individual ability that may seem to promote it”.

O maior desejo quando se inicia o aprendizado de um instrumento musical é o de tocar músicas que conhecemos ou que gostamos. É possível conciliar o desejo do aluno com a necessidade de aprendizado da técnica inicial básica. José Coelho de Almeida (2004) em sua trajetória de ensino coletivo descreve que:

Sabe-se que ninguém toca um instrumento se não adquirir um mínimo de técnica sobre ele. Como transformar uma atividade penosa em um trabalho prazeroso? Utilizei melodias folclóricas, da MPB, de filmes, que os aprendizes queriam tocar, e dizia: 'Para você tocar isto, você precisa aprender isto'. Criei o 'princípio da necessidade'. (...) O interesse e a vontade de tocar uma melodia, levaram todos à prática da técnica instrumental como atividade natural e agradável (ALMEIDA, 2004, p.20).

O ensino coletivo de instrumentos potencializa o campo da percepção e da audição pela possibilidade de estabelecimento de parâmetros sonoros, troca de ideias e conhecimentos aprendidos entre os alunos. Almeida (2004) observa que: "As aulas individuais de instrumento, quase sempre, transcorrem em silêncio. Pouco se fala; apenas o necessário. O aprendiz que toca sozinho não tem parâmetro para avaliar o seu desempenho. Ouve sempre o seu próprio som, não tendo outro para fazer comparação" (p.23).

Os resultados da aprendizagem através do ensino coletivo de instrumentos estão vinculados aos objetivos estabelecidos. Montandon (2004) afirma que:

No meu entender, o ensino de instrumentos 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 (p. 46).

A metodologia de ensino coletivo promove o privilégio e o incentivo à percepção dos sons desenvolvendo a capacidade perceptiva de maneira generalizada, como afirma Gonçalves (2006):

A metodologia que agrupa pessoas em um mesmo processo de aprendizagem, na prática do instrumento, visa não só trabalhar a percepção da própria execução, mas também despertar e desenvolver a sensibilidade perceptiva. Quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados a um só tempo, pela possibilidade de se ouvir, ouvir os outros e fazer-se ouvir. Esse processo desloca o foco da aprendizagem musical adotada tradicionalmente. Ao priorizar o desenvolvimento auditivo, estimula o aprendiz a buscar a música pela sonoridade que a compõe, antes de pleitear a tradução dos códigos gráficos que a representam (GONÇALVES, 2006, p.87).

Na trajetória do desenvolvimento de métodos de ensino coletivo percebe-se que a diferença desta metodologia para outros métodos de ensino de música é o entendimento de que o desenvolvimento musical pode ser alcançado por todo indivíduo e, como afirma Cruvinel (2004) “(...) com uma formação musical de qualidade (...)” (p.33). Aspectos necessários para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da execução de um instrumento musical são obtidos de forma diferenciada através do ensino coletivo.

Uma das vantagens do ensino coletivo de instrumentos musicais é a facilidade da assimilação do conteúdo apresentado que é alcançada principalmente pelo estímulo da percepção do aprendiz do outro. A atenção e a produtividade são promovidas pelo ambiente de aprendizado colaborativo de constante troca de informação dentro do grupo. Segundo Cruvinel (2005): “A interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocado por esta interação” (p.95) são aspectos evidentes no ensino coletivo. A autora dá ênfase à facilidade do aprendizado e atenção às atividades ministradas.

Para Cruvinel (2005), a aprendizagem no ensino coletivo acontece pela repetição sistemática do conteúdo que deve ser abandonado apenas quando assimilados e acomodados pelos alunos para serem introduzidos novos conteúdos. A assimilação do conteúdo pela turma é também incentivada pelo prazer das aulas e pela comparação das dificuldades e facilidades compartilhadas. Em grupo o estudante tem a possibilidade de espelhar-se no outro por estarem no mesmo nível de aprendizado. O ambiente das aulas coletivas contribui com o desenvolvimento do aprendizado mútuo.

O ensino coletivo de cordas promove a iniciação instrumental do aluno. Para Cruvinel (2005) a teoria somente deve ser aplicada quando exigida pela prática: “os princípios elementares da teoria musical são passados de acordo com a necessidade prática. O elemento teórico deve surgir somente da necessidade da prática, como o claro propósito de uma teoria aplicada” (p. 77). A autora indica o ensino coletivo de cordas como uma maneira eficiente de ensinar música com resultados em qualidade e quantidade:

A metodologia de ensino coletivo de cordas se deu através da percepção de que era possível promover o ensino instrumental em grupo de maneira mais prazerosa, lúdica, obtendo um resultado técnico-musical mais rápido que na aula individual. Da mesma forma, poder-se-ia alcançar um maior número de pessoas (CRUVINEL, 2005, p.229).

No currículo do método tradicional de ensino de instrumentos musicais encontra-se uma divisão entre o conhecimento teórico e a prática do instrumento. Lia Braga Vieira (2001) relata que estas práticas “resguardam os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa” (p. 21).

O problema desta divisão ocorre pela sobreposição do conhecimento teórico à realidade musical o que implica na formação do conceito de que a teoria e a prática são conhecimentos isolados, como é destacado por Vieira (2001):

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas. A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música (VIEIRA, 2001, p.23).

Tocar um instrumento precisa ser uma tarefa prazerosa apesar da posição geralmente utilizada para manipular um instrumento não seja exatamente anatômica exigindo um esforço adicional para quem deseja a prática instrumental. Esta

observação feita por Tourinho (2003) revela não somente a dificuldade na manipulação do instrumento, mas o que deve ser lembrado na prática instrumental:

Certamente representava um trabalho muito grande conseguir manipular o instrumento. Na etimologia da palavra, tocar e brincar são sinônimos em várias línguas (*to play, jouer, jugar*), e esse princípio fundamental não deve ser esquecido. Tocar deve ser sinônimo de prazer e de realização, coisas que certas aulas de instrumento esquecem completamente (TOURINHO, 2003, p. 83).

A ênfase na técnica e na teoria musical costumam transformar as aulas de instrumento em um dever a ser cumprido pela obrigação, levando o estudante a esquecer o prazer que a prática instrumental pode proporcionar. No ensino coletivo existe a vantagem de tocar em grupo desde o início tornando agradáveis os momentos da aprendizagem instrumental, como revela Tourinho (2003): “Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples, como exercícios de arpejos, além da prática de regularidade de pulsação, dinâmica e velocidade, estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo” (p. 80). A autora ainda defende que o estudo em grupo oferece outros referenciais que não o modelo de seu professor e se aprende também vendo e ouvindo os colegas.

Para a prática instrumental é primordial que o aluno aprenda a manipulá-lo. As técnicas de manipulação de um instrumento são dolorosas e incômodas por não fazerem parte de movimentos e posições naturais do ser humano. Uma das justificativas da utilização do ensino coletivo para iniciantes de instrumentos musicais é o acelerado aprendizado de parâmetros musicais e técnicos gerado pelo convívio nas aulas coletivas, conforme revela Enaldo Oliveira (1998):

Os métodos de ensino coletivo de cordas têm por objetivo a iniciação instrumental de um grupo de pessoas que, ao se exercitarem em conjunto através de arranjos e/ou composições [...] se deparam com problemas técnicos e musicais [...] em um programa de iniciação instrumental, sem a necessidade obrigatória de um conhecimento musical prévio pelo grupo. O aluno se exercita diretamente no instrumento pretendido, aprendendo toda a sua base técnica, sob forma de aulas em grupo (OLIVEIRA, 1998, p.15).

O aprendizado em grupo funciona como um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo o tempo gasto no aprendizado da técnica instrumental. O som produzido em conjunto coloca o estudante diante do fazer musical mesmo no processo inicial de aprendizagem do instrumento.

Para a maioria dos iniciantes, as primeiras tentativas de produção do som nos instrumentos de corda são extremamente desagradáveis se ouvidas individualmente. Entretanto, se executados em um grande conjunto, estes sons tornam-se bastante aceitáveis devido à fusão das sonoridades. O êxito inicial gera, no aluno, uma dose de satisfação pessoal bastante elevada, estimulando-o a continuar o aprendizado (OLIVEIRA, 1998, p.20).

O método de ensino coletivo utiliza a comparação com a aprendizagem humana como princípio onde inicialmente o universo de significados e prática que compõem a vida natural contribui para o entendimento dos códigos, símbolos e regras. É o que defende Oliveira (1998) e complementa dizendo que é preciso dar ênfase à prática instrumental para que o aprendizado seja significativo:

Na aprendizagem humana, o indivíduo primeiro aprende a falar para depois saber ler. O músico pode aprender, primeiro a produzir sons e, posteriormente, entender o sinal gráfico que os representa. Isso facilita o processo de aprendizagem da leitura, já que os símbolos partem de uma prática musical. No processo inverso, o símbolo, para o aluno, não possui significado concreto, nem utilização imediata (OLIVEIRA, 1998, p.62).

Os elementos teóricos primeiramente constituem normalmente a música em sua prática, sendo posteriormente manipulados e entendidos a fim de serem reconhecidos como componentes da música. Para Oliveira (1998) “A teoria musical também faz parte do ensino coletivo. O aluno se concentra no estudo da leitura e notação musicais, [...] seu aprendizado se realiza durante toda a aula” (p. 19).

Oliveira (1998) não desfaz da importância da performance para o progresso do estudante de música, mas destaca a necessidade de atenção em relação à prática em detrimento da técnica instrumental: “[...] as apresentações públicas são um item importante no processo de aprendizagem. Elas precisam ser bem dimensionadas e não atrapalhar o desenvolvimento técnico da turma” (p. 197).

No método de ensino coletivo, conforme defende Oliveira (1998), o aprendizado instrumental torna-se acessível para qualquer pessoa: “O mito de que somente as pessoas extremamente talentosas são capazes de aprender os instrumentos, tem de ser rompido” (p.18).

Uma característica do ensino coletivo que também serve como estímulo é o aprendizado rápido do repertório. Isto se deve ao fato do professor não se deter estritamente a aspectos técnicos do instrumento fazendo com que o fator determinante seja a sonoridade produzida. A exigência da postura para a execução musical no instrumento deve ser vista inicialmente como aproximada da ideal. A busca pelo refinamento da técnica acontecerá no decorrer das aulas. É o que revela João Galindo (2000):

Em grupo, contudo, ocorrem alguns fenômenos interessantes que determinam o estímulo dos alunos: o aluno observa que seus colegas têm as mesmas dificuldades e percebe que os problemas não são exclusivamente seus; [...] ao observar um colega o aluno acha solução para um problema seu; o resultado sonoro do grupo é bem melhor que o [...] individual; em poucas semanas o grupo executa sua primeira música [...] (GALINDO, 2000, p. 58).

A sonoridade é considerada no ensino coletivo de instrumentos como um fator positivo, porque o aluno em aula coletiva escuta bem pouco os ruídos naturalmente produzidos na iniciação ao instrumento o que o incentiva a perceber que ele consegue em pouco espaço de tempo tocar algo.

Além do estímulo prático o ensino coletivo possibilita o ensino musical com baixo custo financeiro como observa Galindo (2000): “Ao atender um grande número de alunos com apenas um ou dois professores, o ensino em grupo barateia o processo, estimulando a surgimento de iniciativas patrocinadas por escolas, igrejas, prefeituras, clubes, empresas, etc” (p. 176).

Galindo (2000) entende o ensino coletivo como um forte aliado para a iniciação no instrumento musical e não o visualiza como um substituto do ensino individual. Cada um destes métodos é distinto e tem sua validade: “[...] o ensino em grupo não pretende de modo algum substituir o ensino individual. Pelo contrário, pretende ser um complemento bem-vindo, ao fornecer uma alternativa àquela que é a fase mais crítica do aprendizado: a iniciação” (p. 176).

É importante notar que o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas não faz distinção entre os participantes porque todos entram como leigos musicalmente. O avanço individual é que indicará o futuro de cada um. Isto é o que Galindo conclui diante da sua experiência: “Para quem serve o ensino em grupo? Eu diria: para todos. Para aquele que será apenas um amante da música, para aquele talento que poderá tornar-se um profissional e para o talento excepcional que poderá vir a ser um solista” (p.177).

Apesar da facilidade de assimilação do conteúdo ser apresentado como um fator amplamente perceptível, o tempo de aprendizagem de cada aluno é um aspecto muito importante a ser observado nas aulas coletivas, porque cada aluno é um indivíduo dentro de um todo, sendo então necessário o respeito ao tempo de assimilação do conteúdo por cada um.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA

Este tópico refere-se ao contexto do Programa Cordas da Amazônia (PCA) desde a sua fundação até o formato assumido na atualidade.

3.1.1 O coordenador do Programa Cordas da Amazônia

O Programa Cordas da Amazônia (PCA) foi fundado em 2008 pelo Prof. Dr. Áureo DeFreitas, coordenador geral do Programa até os dias de hoje. DeFreitas iniciou seus estudos de violoncelo aos dezesseis anos, no Projeto Espiral do Instituto Estadual Carlos Gomes, no ano de 1980. Neste contexto, onde o Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas fez parte de sua formação instrumental e acadêmica, surgiu a possibilidade de futura profissão.

No Projeto Espiral, DeFreitas teve como professora a violoncelista norte-americana Prof^a. Dr^a. Linda Kruger sendo esta quem lhe oferece uma proposta de bolsa integral de estudos na Universidade de Missouri, em Columbia (UMC). Em 1984 migra para os Estados Unidos para participar de cursos intensivos de inglês e em 1985 inicia o curso de Bacharelado em Violoncelo Performance com o professor Carleton B. Spotts. Neste contexto acadêmico universitário, DeFreitas conhece o Projeto Cordas dos EUA e, por seu interesse e oportunidade de participação como um dos professores assistentes do Projeto, desenvolve um trabalho que em 1988

lhe rende a premiação como aluno revelação. Em 1989, torna-se um Bacharel em Violoncelo performance pela UMC.

Em 1990, DeFreitas recebe bolsa integral de Mestrado em Violoncelo Performance para estudar com professor Denis Parker na Louisiana State University, em Baton Rouge (LSU). Nesta cidade, prestou concurso para o cargo de violoncelista na Orquestra Sinfônica de Baton Rouge, onde passou em primeiro lugar (Farias, 2009; Tavares, 2010). Em 1992, DeFreitas torna-se um Mestre em Violoncelo Performance pela LSU.

Após a conclusão de seu mestrado, é oferecida uma bolsa parcial de Doutorado em Arte Musical pela Universidade de Austin, no Texas, onde seria orientado pela renomada professora de violoncelo Phillis Young. No entanto, a oportunidade de um Concurso Público no ano de 1993 para ocupação da cadeira de professor de violoncelo na Escola de Música da Universidade Federal da Pará (EMUFPA) o fez retornar ao Brasil, sendo empossado em 1994 (DeFreitas, s.d.). Esta contratação foi para DeFreitas e para o ensino de cordas friccionadas em Belém do Pará o início de uma grande jornada.

No ano de 1994 começou a lecionar na EMUFPA e em 1997 foi contratado pelo Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) para lecionar violoncelo. A experiência nestas duas instituições tradicionais no ensino de música em Belém abre espaço para descobertas de estratégias e adaptações no ensino de violoncelo. Diante da dificuldade de acesso ao estudo de violoncelo para crianças da primeira etapa do ensino básico, surge então uma nova proposta metodológica idealizada por DeFreitas (Rodrigues, 2008). Sendo assim, em 1997 registrou-se em Belém do Pará uma nova proposta de ensino musical direcionada para o ensino do violoncelo, o Projeto Violoncelo em grupo.

Em agosto de 2001, DeFreitas torna-se um bolsista *Fullbright* por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seguindo sua trajetória acadêmica, DeFreitas volta aos Estados Unidos, para cursar o doutorado na Universidade da Carolina do Sul em Columbia (USC). Finalmente, em 2005, conclui seu doutoramento em Filosofia da Educação Musical (*Ph.D.*) com a tese: “Influência da seqüência padrão de instrução do professor, do comportamento não verbal do professor, e do comportamento do aluno na percepção dos instrumentistas de cordas friccionadas com referência a eficácia do professor de música” (DeFreitas, s.d.)

O Prof. Dr. Áureo DeFreitas, volta para o Brasil e dá continuidade a sua filosofia de ensino na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Desta vez, implementa o Programa Cordas da Amazônia onde introduz sua proposta de inclusão social voltada aos transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

3.1.2 PROJETO VIOLONCELO EM GRUPO (1997)

A proposta Violoncelo em Grupo surge a partir da fusão de características do método Suzuki desenvolvido na década de 50 no Japão e o Projeto Cordas (*String Project*) desenvolvido nos Estados Unidos. O Projeto Violoncelo em Grupo, inicia com o objetivo de oferecer a crianças, adolescentes e adultos, através de aulas coletivas, uma oportunidade de adaptação ao violoncelo e proporcionar uma base técnico-musical efetiva na formação de novos violoncelistas. Esta metodologia possibilitava ao aluno o prazer da prática do violoncelo e a estratégia incluía o alvo de capacitá-los a ingressarem em uma escola de música. (Rodrigues, 2008; Farias, 2009; DeFreitas, s.d.).

Na coordenação das turmas de violoncelo da EMUFPA e IECG no final da década de 90, Áureo DeFreitas conseguiu atrair a atenção dos estudantes com aulas descontraídas no trabalho em grupo. O primeiro resultado desta nova abordagem metodológica foi a formação do Quarteto de Violoncelo de Belém, composto por Diego Carneiro, Orley Gordo, Eber Soares e Áureo DeFreitas. Este quarteto fez apresentações em Festivais (Festival de Juiz de Fora - MG, Festival de Campos - RJ, Festival de Brasília – DF, Festival Internacional de Música de Câmara – Pará e Encontro de Arte da Universidade Federal do Pará), fatos estes noticiado por veículo de comunicação de alcance regional: “[...] O ‘trabalho’ a que se refere o violoncelista começou na Escola de Música da UFPA, onde formou um quarteto de cordas adulto, tão bem sucedido que viajou por todo o país, participando dos principais festivais” (O Liberal, 31/mar/1998).

O segundo resultado, e o mais marcante, foi a implantação da Amazon Youth Cello Choir. Por intermédio deste trabalho o grupo alcançou reconhecimento nacional e internacional, oportunizando a educação musical para pessoas de classes sociais desfavorecidas de diversas faixas etárias:

Com base na aplicação da metodologia de ensino Violoncelo em Grupo, alunos violoncelistas passaram a constituir uma classe de músicos com reconhecimento nacional e internacional através da Orquestra Infanto-Juvenil de Violoncelistas da Amazônia. Áureo DeFreitas trouxe, com sua metodologia de ensino, fluxos numerosos e sucessivos de alunos violoncelistas das classes baixa e média das periferias ou de pequenos núcleos urbanos para a região metropolitana de Belém do Pará em rápida inserção nos padrões globalizados do estudo de música. Esses alunos violoncelistas com pouca ou mínima condição financeira, vieram em busca de uma educação ou oportunidade musical, principalmente no que concerne o estudo do violoncelo (anotações particulares. DEFREITAS, Áureo. s.d.).

Além de oportunizar o acesso ao violoncelo, a Orquestra formou verdadeiros solistas mirins, que representaram o Estado do Pará em festivais de música do Brasil: Brasília-DF; Rio de Janeiro-RJ; Juiz de Fora-MG; Londrina-Pr; Curitiba-Pr; Belém-Pa; e Campos do Jordão-SP. Além das participações em eventos musicais, a OIJVA participou de turnês no Brasil (Turnê Curitiba – 1999; Turnê Rio de Janeiro – 2000; 2001; 2004; Turnê Brasília – 2011; Turnê São Paulo - 2012) e no exterior (Turnê USA – 2002; Turnê Holanda – 2004; Turnê Pequim – 2010) (Rodrigues, 2008; Farias, 2009; DeFreitas, s.d.; Tavares, 2010).

Foi observado também o progresso técnico dos estudantes na faixa etária entre 8 a 17 anos que faziam parte da orquestra, destacando a versatilidade desses músicos como professores, instrumentistas solistas, cameristas e músicos de orquestra. Os resultados foram comprovados por premiações em concursos e publicações nos meios de comunicação impresso e televisivo, como no jornal O Liberal:

Os pequenos notáveis do violoncelo paraense estão ganhando o Brasil. [...] A Orquestra Infanto-Juvenil de Violoncelo da Amazônia, trouxe prêmios do 1º Concurso de Violoncelo do [Instituto Cultural Brasil Estados-Unidos] ICBEU. [...] Apontado como um talento da nova geração de violoncelistas brasileiros, Diego Carneiro, 17, ficou com o terceiro lugar do Concurso do ICBEU. Débora Paiva, 15 (que junto com Kaline Valente participou como solista convidada da Orquestra Juvenil da UFPA em Londrina e foi aplaudida de pé), e Laís Tavares, 13, ficaram entre as finalistas, enquanto que Joás Cardoso, 14, e Camila Santos, 8, receberam menções honrosas (O Liberal, 28/ago/2000).

Com a criação da OIJVA em 1998 e o retorno de DeFreitas aos Estados Unidos (EUA) em 2001, sua classe de violoncelista toma rumos diversos no Brasil e no exterior. Buscando o aperfeiçoamento de execução performática no instrumento, estes estudantes aproveitaram oportunidades criadas a partir de sua exposição por intermédio da orquestra. Exemplos como: Diego Carneiro (16) e Joás Cardoso (14), que migraram para São Paulo e em seguida para Londres; Mayara Alencar (13), Yasmim Alencar (15), Karla Harada (14), Camilla Santos (14), Diego Felipe (16) e Bruno Valente (16) que foram para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

O sucesso do projeto alcança o exterior por intermédio da *British Broadcast Corporation* (BBC de Londres), *Patek Philippe International Magazine* (Summer 2003), *Classic FM Magazine* (April issue 2004), *Entertainment Portfolio* (2005), *The Strad Magazine* (2006), e *Le Violoncelle* (2007), que mobilizaram pessoas e instituições a promoverem turnês internacionais e a doarem instrumentos de cordas friccionadas. Com toda repercussão na mídia internacional, a OIJVA realiza duas turnês internacionais: Turnê USA 2002 e Turnê Holanda 2004. Como possíveis conseqüências desses eventos, o projeto recebe uma doação de Kent County – UK de 95 violoncelos e 302 violinos e violas de diversos tamanhos (Rodrigues, 2008; Farias, 2009; DeFreitas, s.d.; Tavares, 2010). Esta doação recebida da Grã-Bretanha dos violinos, violas e violoncelos viabilizou a implantação desta nova proposta metodológica.

3.1.3 PROJETO CORDAS DA AMAZÔNIA: VIOLONCELO EM GRUPO (2006-2007)

A conclusão de DeFreitas no doutoramento em Filosofia da Educação Musical (PhD) em 2005 e o retorno a Belém marcam o início do Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em grupo.

Em seu propósito de uma educação musical séria, crítica e abrangente, com a experiência do Projeto Violoncelo em grupo (1997) e iniciativa de validação de seu método de ensino de cordas friccionadas em grupo, promove parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFPA (PROEX-UFPA), Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) e Academia Cultural de Violoncelistas da Amazônia: Prof. Dr. Áureo DeFreitas (DeFreitas, 2006; 2007). A partir desta parceria, o Projeto passa a ser uma extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), com suas características e abordagem da proposta metodológica direcionada a estudantes de comunidades da cidade de Belém.

Ao final do ano de 2006 o Projeto Cordas da Amazônia: violoncelo em grupo apresenta seus resultados no 33º Encontro de Artes de Belém, com um concerto no Theatro da Paz, onde dezenas de crianças tocavam violoncelo ao mesmo tempo, demonstrando assim a possibilidade de uma abordagem de ensino de cordas friccionadas em grupo. (Rodrigues, 2008; Farias, 2009; DeFreitas, s.d.; Tavares, 2010). Em 2007, o Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em grupo é aprovado novamente como extensão da UFPA dando continuação ao trabalho realizado no ano anterior.

3.1.4 O PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA (2008)

Em 2008, via Pró-Reitoria de Extensão da UFPA (PROEX-UFPA) e em parceria com o Movimento República de Emaús, o projeto é expandido tornando-se assim, Programa Cordas da Amazônia (PCA). Neste ano, o Programa se desdobra em 4 (quatro) projetos: Projeto Cordas da Amazônia Violoncelo em Grupo; Projeto Cordas da Amazônia Violino em Grupo; Projeto Cordas da Amazônia Viola em Grupo; e Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem. Deste modo, o Programa consegue atingir os três pilares da UFPA, que são: ensino, pesquisa e extensão. (Rodrigues, 2008; Lopes, 2008; Farias, 2009; DaFreitas, s.d.; DeFreitas, 2008-b; Tavares, 2010; Nascimento, 2010; Nobre, 2011; Rodrigues, 2011).

Os Projetos Cordas da Amazônia Violoncelo, Violino e Viola em Grupo são formados por estudantes provenientes de diversas origens sociais, étnicas e culturais interessados no aprendizado destes instrumentos com idade acima de cinco anos (crianças, adolescentes e adultos) que são selecionados por ordem de chegada.

O Projeto Cordas da Amazônia Violoncelo em grupo funciona no polo do bairro Cremação (EMUFPA-Cremação), da cidade de Belém, nas instalações da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Diferente da classe de violoncelo, o Projeto Cordas da Amazônia violino e viola em grupo funcionam nos pólos dos bairros do Jurunas (Emaús-Jurunas) e Bengüí (Emaús -Bengüí), da cidade de Belém, nas instalações do Movimento República de Emaús. Os estudantes são distribuídos nos polos conforme a localização de sua residência.

Ao promover nesses projetos o ensino de cordas friccionadas (violoncelo, violino e viola) na vivência da prática em grupo, o Programa busca alcançar uma

quantidade adequada de participantes por aula, propondo a formação como instrumentistas e oportunidade de produção artística musical. Com esta proposta de ensino, os coordenadores do PCA objetivam que ao final do curso os estudantes estejam qualificados e habilitados a ingressarem em uma escola de música, seja ela de nível técnico ou universitário (Rodrigues, 2008; DeFreitas, 2008-b; Farias, 2009).

A Proposta metodológica do PCA é também dirigida para instrumentistas de cordas friccionadas com conhecimento técnico de nível avançado que iniciam o seu envolvimento por meio da prática instrumental e encontram no PCA um laboratório para a prática pedagógica. Estes são orientados e estimulados a fomentar o aprendizado musical sob o princípio da valorização de aulas descontraídas e estimulantes aos estudantes, utilizando estas aulas também como fonte de pesquisa para inovação da linguagem e procedimento do professor de música (DeFreitas, 2008-b).

O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem é um grupo de pesquisa formado por graduandos, graduados e pós-graduados nas áreas de música, letras, pedagogia e psicologia, interessados em pesquisa científica sobre os transtornos do desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, para aplicação na educação musical.

Os estudos científicos realizados pelos pesquisadores do Projeto Transtornos do Desenvolvimento visam estudar e incluir no contexto musical escolar pessoas com autismo, dislexia e déficit de atenção com hiperatividade nas classes regulares de instrumentos de cordas friccionadas. Quanto às Dificuldades de Aprendizagem, os pesquisadores visam estudar os fatores externos que possivelmente podem influenciar o aprendizado musical de pessoas sem os transtornos do desenvolvimento nas classes regulares de instrumentos de cordas friccionadas.

O Programa Cordas da Amazônia desde 2008 até a atualidade expande seus resultados para além dos projetos. Participou de Encontros, Seminários e Jornadas de Extensão com publicações, comunicações de suas práticas e performances. As pesquisas realizadas por este grupo viabilizaram a criação, em 2009, da Divisão de Inclusão Social da EMUFPA (DIS) por buscar promover a inclusão de crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem em turmas regulares de música da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

O Prof. Dr. Áureo DeFreitas demonstra ter uma visão crítica da situação educacional, cultural e artística de Belém. Segundo ele, o cenário da educação musical paraense que resulta em uma pequena quantidade de alunos atingidos, o induziu a desenvolver a Proposta Metodológica adotada pelo PCA.

4 MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo expõe o percurso metodológico da pesquisa. Explicita a respeito dos pressupostos de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, caracterizando cada um destes grupos para melhor compreensão do fenômeno investigado, sempre respaldado pelo referencial teórico-metodológico.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Foi escolhido um assunto do qual foi feita uma coleta e análise das informações. É um estudo descritivo pelo fato do foco inicial residir no desejo de conhecer métodos de ensino (Triviños, 2007). Trata-se da análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia (PCA).

A contextualização do tema e a construção da fundamentação teórica foram baseadas em uma pesquisa bibliográfica acerca da temática de ensino coletivo de cordas friccionadas e análise documental para contextualização histórica do PCA.

Também foi utilizada análise documental, Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola do PCA e entrevista semiestruturada para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa qualitativa envolve dados descritivo-analíticos cuja obtenção se dá pelo contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa. A ênfase maior está no processo em vez de no produto, a fim de verificar como o problema se manifesta. A inspeção dos dados torna o foco inicial cada vez mais claro no transcorrer do estudo (Ludke e André, 2007). A escolha desse procedimento metodológico deveu-se à sua compatibilidade com os objetivos da pesquisa.

4.1.2 Estudo Descritivo

Optou-se pelo estudo descritivo com base em Triviños (1992), pois segundo este autor “A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer [entre outros] os métodos de ensino [...]” (Triviños, 1992, p. 110).

Para proceder a descrição a pesquisa procurou um caminho metodológico sistematizado como deve ser próprio da investigação qualitativa, como mostra Triviños (1992): “os estudos descritivos exigem do investigador, [...], uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados” (p.112).

4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos constituem a segurança ética de relação entre as partes envolvidas na pesquisa. Estes cuidados também promovem a formalização da pesquisa e a permissão para utilização dos dados coletados preservando a identidade dos participantes que se constituíram informantes para melhor compreensão do objeto pesquisado.

Como início dos procedimentos para aquisição dos aspectos éticos foi apresentado o projeto de pesquisa à coordenação do Programa Cordas da Amazônia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará solicitando sua autorização para realização da pesquisa e aplicação da Proposta Metodológica em um dos pólos de realização dos projetos violino e viola em grupo.

Aprovado no referido Programa o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humano da UFPA (CEP-ICS/UFPA), para apreciação e aprovação, sendo aprovado pelo parecer nº 226/11 CEP-ICS/UFPA, expresso na Carta provisória 274/11 CEP-ICS/UFPA.

Além disso, o coordenador, os responsáveis e estudantes participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a utilização dos dados coletados (Anexo I).

4.3 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi feita sobre a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia (PCA), cuja sede funciona na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) situada à Rua Conselheiro Furtado nº 2007, no bairro Cremação da cidade de Belém do Pará. A aplicação da Proposta foi realizada nos Projetos Violino e Viola em Grupo do Programa Cordas da Amazônia (PCA) no pólo do bairro Benguí, da cidade de Belém do Pará. O pólo do bairro Benguí é a consequência de uma parceria feita no ano de

2008 com o Movimento República de Emaús que atua na educação profissional e atendimento social das pessoas do referido bairro. O pólo Emaús-Benguí, nomenclatura utilizada pelo PCA, se localiza na rua Yamada nº 17, no bairro do Benguí.

O PCA configura-se como um Programa que aborda o ensino coletivo na sua Proposta Metodológica de ensino de cordas friccionadas, por este motivo deu-se a escolha deste Programa para realização da pesquisa.

4.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Para esclarecer acerca do PCA e sua Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas foi feita uma entrevista semiestruturada com o Professor Dr. Áureo DeFreitas, idealizador da Proposta e Coordenador do PCA.

Foram formadas também, turmas para ensino de violino e viola por meio da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA, as quais o procedimento e critérios para formá-las estão descritos a seguir.

4.4.1 Formação das turmas para aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia

Para aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia foram selecionados vinte e seis (n=26) estudantes, de ambos os gêneros de diversas origens sociais, étnicas e culturais na faixa etária entre 06 a 17 anos, moradores do bairro do Benguí e adjacências.

Os estudantes selecionados foram distribuídos em duas turmas, uma de aprendizado do instrumento violino e outra do instrumento viola. Os participantes com a faixa etária entre 06 a 08 anos foram encaminhados para a turma do instrumento violino que se compôs por dezesseis (n=16) estudantes. Os participantes com a faixa etária entre 09 a 17 anos foram encaminhados para a turma do instrumento viola composta por um quantitativo de dez (n=10) estudantes.

4.4.1.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa estabeleceram-se de alguns pontos necessários como delimitação para o alcance dos objetivos propostos. Os pontos utilizados como critérios estão descritos a seguir.

4.4.1.1.1 Critérios de Inclusão

- Ter faixa etária entre seis (06) e dezessete (17) anos;
- Não possuir histórico de aprendizado musical;
- Ser estudante das turmas formadas por esta pesquisa para aplicação da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia;

4.4.1.1.2 Critérios de Exclusão

- Ter menos de seis (06) ou mais de dezessete (17) anos de idade;
- Possuir histórico de aprendizado musical;
- Não ser estudante das turmas formadas por esta pesquisa para aplicação da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia, ou estudantes de turmas formadas anteriormente ou posteriormente a da pesquisa;

Dos vinte e seis (N=26) estudantes participantes da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA foram selecionados, pelo critério assiduidade nas aulas, o número de oito (n=08) para análise dos resultados obtidos por meio desta abordagem, através da análise da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical nos instrumentos Violino e Viola e para participação da entrevista semiestruturada, bem como seus respectivos responsáveis em número de cinco (n=05), sendo um responsável por três estudantes, outro responsável por dois estudantes e os outros, um por cada estudante para a entrevista semiestruturada.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a Escala de Avaliação do Aprendizado

Musical nos instrumentos Violino e Viola e a entrevista semiestruturada, para alcance dos objetivos propostos.

4.5.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica utilizou literatura referente ao ensino coletivo de cordas friccionadas. Serviu para fundamentar o detalhamento histórico do ensino coletivo de cordas friccionadas desde o surgimento e desenvolvimento, que se têm registro, à utilização deste ensino nas escolas públicas especializadas no ensino de música na cidade de Belém do Pará, bem como a fundamentação teórica sobre ensino coletivo para pesquisa.

4.5.2 Análise Documental

A utilidade dos documentos está na complementação de informações obtidas por outras fontes (André, 2005). Esta modalidade de coleta foi utilizada para obtenção de dados em arquivos e publicações de natureza histórica e da Proposta Metodológica do Programa Cordas da Amazônia (PCA).

A análise documental para alcance do objetivo específico: descrever a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas a Amazônia, abrangeu produções bibliográficas provenientes de pesquisas feitas a respeito da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA (DeFreitas, 2006; 2007; 2008-b; s.d.), documentos do PCA, bem como matérias de jornais e revistas referentes ao PCA.

As produções bibliográficas catalogadas para este fim foram em quantitativo de dez (n=10). As produções são Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia de Especialização e Dissertação de Mestrado produzidos entre os anos de 2008 a 2011, os quais foram selecionados por descreverem historicamente ou metodologicamente o PCA, ou por terem utilizado o PCA e sua proposta metodológica de ensino como laboratório para pesquisa ou ainda por citá-lo como uma proposta de ensino coletivo. A tabela 1 demonstra o tipo e quantitativo das produções bibliográficas.

Tabela 1: TIPO E QUANTITATIVO DAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Tipo de Produção Bibliográfica	Quantitativo
Trabalho de Conclusão de Curso	4
Monografia de Especialização	1
Dissertação de Mestrado	5
TOTAL	10

Feita a análise do envolvimento das referidas produções com o PCA, foram identificadas similaridades que possibilitaram o agrupamento destas sob os seguintes tópicos: a) Descreveram historicamente e metodologicamente o PCA; b) utilizaram o PCA e sua proposta metodológica de ensino como laboratório para pesquisa e c) citaram o PCA como uma proposta de ensino coletivo de cordas friccionadas. Segue a tabela 2 detalhando os tópicos em que as produções são similares, o tipo de produção bibliográfica e suas respectivas referências.

Tabela 2: DEMONSTRATIVO DE TÓPICOS DE SIMILARIDADE, TIPO DE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERÊNCIAS.

TÓPICOS	TIPO DE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	REFERÊNCIAS
Descreveram histórica e metodologicamente o PCA	Trabalho de Conclusão de Curso	RODRIGUES, Társilla Castro. Educação Musical por meio de cordas friccionadas; abrangência no ensino de música: Um estudo descritivo do Programa Cordas da Amazônia. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2008.
	Trabalho de Conclusão de Curso	LOPES, Tarsis Salmom da Silva. A Evasão no Programa Cordas da Amazônia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.
	Trabalho de Conclusão de Curso	FARIAS, Ulisses Wilson Vaz. Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua contribuição Sócio Cultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura

		Plena em Música) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.
	Dissertação de Mestrado	TAVARES, Juliana de Oliveira. Cooperação e parceria na gestão sócio-cultural: O caso do Programa Cordas da Amazônia. Dissertação de Mestrado em Administração - Universidade da Amazônia. Belém, 2010
Utilizaram o PCA e sua proposta metodológica de ensino como laboratório para pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso	NASCIMENTO, Paulyane S. Mudanças Comportamentais a partir da educação musical: comparação entre criança com avaliação comportamental sugestiva de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e criança sem este transtorno. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Pará. 57p. Belém, 2010
	Dissertação de Mestrado	CARNEIRO, Thaís Cristina Santana. Aprendizado do violoncelo: Influência da Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes com Características de Risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.
	Dissertação de Mestrado	NOBRE, João Paulo dos Santos. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e educação musical: três estudos no Programa Cordas da Amazônia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 112 páginas. Belém, 2011.
	Monografia de Especialização	RODRIGUES, Jessika Castro. Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno: Um estudo de caso. Monografia (Especialização em

		Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.
Citaram o PCA como uma proposta de ensino coletivo de cordas friccionadas.	Dissertação de Mestrado	BATISTA, Antonio de Pádua Araújo. Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará. 133 f. Dissertação de Mestrado em Artes – Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.
	Dissertação de Mestrado	BRITO, Joziely Carmo de. Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica. Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.

O material coletado na aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA nas turmas de violino e viola também foi considerado como documento que forneceu informações para resposta da investigação do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola, que é o segundo objetivo específico proposto na pesquisa.

4.5.3 Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola³

Para avaliar a aprendizagem dos estudantes de violino e viola na aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA, foram realizadas três avaliações: a primeira antes de começar as aulas, a segunda dez (n=10) aulas após a primeira avaliação e a terceira dez (n=10) aulas após a segunda avaliação. O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola, criada no Programa Cordas da Amazônia para este fim.

A Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola é uma escala elaborada no PCA para a avaliação dos estudantes nos instrumentos violino e viola. A escala é composta por 05 itens referentes à técnica instrumental a ser adquirida pelo estudante para execução dos instrumentos violino e viola que são (a) Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM); (b) Posição da Mão Esquerda (PME); (c) Posição da Mão e Braço Direito (PMBD); (d) Qualidade do Som (QS); e

³ Ver capítulo 5, tópico 5.1.5, parágrafo 9.

(e) Afinação (Afin.); e 01 item referente ao entendimento teórico do estudante. A escala é constituída de duas subescalas que são: Definição Operacional do Comportamento do Estudante⁴ e Verificação de Comportamento Não-Verbal do Estudante⁵.

Para se garantir a confiabilidade dos dados, dois violinistas com técnica avançada no instrumento foram treinados como observadores independentes⁶ para avaliarem simultaneamente o comportamento dos estudantes de violino e viola.

Este instrumento de coleta de dados serviu como complementação de dados para o alcance do segundo objetivo específico de pesquisa.

4.5.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada permite a captação imediata e corrente da informação desejada, podendo também obter o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, conforme Ludke e André (2007). Constitui a tentativa de capturar por indivíduo o ponto de vista dos participantes em busca dos significados aplicados em relação ao objeto pesquisado.

Sobre o modelo de entrevista semiestruturada, Triviños (2007) afirma que é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

Sobre a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada o mesmo autor relata que “são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu [...], não sendo

⁴ Ver capítulo 5, tópico 5.1.5, parágrafo 7.

⁵ Ver capítulo 5, tópico 5.1.5, parágrafo 8.

⁶ Ver capítulo 5, tópico 5.1.5, parágrafo 2.

menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (Trivinões, 2007, p. 146).

A partir da escolha do modelo de entrevista semiestruturada e da elaboração dos roteiros (Anexos V, VI e VII), composto de perguntas abertas, estas foram efetuadas com os participantes deixando espaço para manifestações espontâneas objetivando uma condução flexível.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de informações por meio do relato do coordenador na descrição da proposta metodológica de ensino coletivo realizada no Programa Cordas da Amazônia (PCA) e serviu como forma de captação da perspectiva dos responsáveis e estudantes que participaram da turma formada para aplicação da proposta de ensino coletivo de violino e viola do PCA.

A efetivação da entrevista semiestruturada foi agendada previamente e os participantes informados dos procedimentos da pesquisa. Todas foram gravadas em aparelho MP4 com a permissão e autorização escrita dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada com o coordenador do Programa Cordas da Amazônia foi realizada na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Os 05 (cinco) responsáveis e 08 (oito) estudantes foram entrevistados cada um em sua própria residência com a garantia de terem resguardadas as suas identidades.

Para a seleção dos entrevistados, foram considerados aspectos como idealização e coordenação do Programa Cordas da Amazônia, no caso do coordenador; participação nas turmas formadas para aplicação da proposta e assiduidade nas aulas, na escolha dos estudantes; e para escolha dos responsáveis foi considerado o acompanhamento ao estudante quanto às aulas. Segundo Bourdieu (1997), “para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próxima possível do limite ideal [...] deve-se agir também, [...] sobre a própria estrutura da relação [...], portanto na própria escolha das pessoas interrogadas” (p. 696).

Sobre os procedimentos para seleção dos entrevistados, Guedin e Franco (2008) afirmam que:

A seleção dos sujeitos da pesquisa seguirá a amostra intencional. Esta é definida à luz dos objetivos do estudo, que se vão esclarecendo no próprio processo de sua realização. A amostra do estudo não é estabelecida de antemão, mas desenvolvida de forma intencional com base na própria teoria que emerge dos dados e que é verificada com novas coletas intencionais de informação (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 191).

Em certas situações o vocabulário utilizado sofreu adaptações ao entrevistado, principalmente na abordagem ao estudante.

A entrevista semiestruturada foi feita após a aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia e serviu como instrumento de coleta de dados para responder ao objetivo específico: Identificar na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola aspectos que caracterizam o ensino coletivo.

4.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados coletados para esta pesquisa seguiram uma ordem para obter as informações de forma organizada. Os procedimentos de coleta de dados estão apresentados a seguir com a exposição sistemática de todas as etapas da coleta.

A coleta de dados seguiu as seguintes etapas:

Etapa 1: Apresentação do Projeto à Coordenação do Programa Cordas da Amazônia da Escola de Música da UFPA;

Etapa 2: Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA;

Etapa 3: Pesquisa Bibliográfica

Etapa 4: Análise Documental para descrição da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia;

Etapa 5: Divulgação para inscrição de novos estudantes no Pólo Emaús-Benguí;

Etapa 6: Seleção dos participantes das turmas para aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do PCA;

Etapa 7: Assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido pelos responsáveis dos estudantes participantes da pesquisa;

Etapa 8: 1ª Avaliação - Aplicação da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola;

Etapa 9: Início das aulas de música;

Etapa 10: 2ª Avaliação - Reaplicação da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola, 10 (dez) aulas após a primeira Avaliação;

Etapa 11: 3ª Avaliação - Reaplicação da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola, 10 (dez) aulas após a segunda Avaliação;

Etapa 12: Análise Documental para investigação do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia;

Etapa 13: Análise dos dados das avaliações por meio da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola para complementação da investigação do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia;

Etapa 14: Entrevista semiestruturada com amostra de estudantes participantes da aplicação e seus respectivos responsáveis para identificar na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola aspectos que caracterizam o ensino coletivo.

Etapa 15: Análise dos dados e resultados da pesquisa.

4.7 ANÁLISE DE DADOS

Realizada a coleta de dados através dos instrumentos expostos anteriormente, foi realizada a análise dos dados adquiridos.

Os dados obtidos com a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e Viola na aplicação da Proposta Metodológica foram organizados e analisados a partir do programa estatístico Microsoft Office Excel (EXCEL). Os dados obtidos foram computados e descritos em forma de gráfico para a análise descritiva.

Feito o detalhamento da metodologia da pesquisa, os capítulos seguintes explicitarão a pesquisa propriamente dita e seus resultados.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise dos dados e os resultados, respondendo os objetivos específicos propostos por esta pesquisa.

5.1 Descrição da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia

A Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia (PMECCF - PCA) aborda a modalidade do ensino em grupo, modalidade também denominada por pesquisadores como ensino coletivo. (Rodrigues, 2008; Lopes, 2008; Farias, 2009; Carneiro, 2010; Brito, 2010; Rodrigues, 2011; Batista, 2011; Nobre, 2011)

O diretor do Programa Cordas da Amazônia (PCA), Doutor Áureo DeFreitas, relata acerca do processo de aprendizagem instrumental no Programa. Segundo DeFreitas (s.d.), a metodologia de ensino em grupo utilizada no Programa Cordas da Amazônia “veio para quebrar regras e preconceitos que existiam no tradicional ensino musical da cidade”, onde o ensino era feito de forma individual e objetivava formar músicos solistas através da prática virtuosística.

Com a proposta adotada pelo PCA para o aprendizado de instrumentos de cordas friccionadas, “Áureo conseguiu atrair a atenção dos estudantes com aulas descontraídas e o trabalho em grupo, baseado em adaptações das metodologias do Projeto Cordas [Estados Unidos da América] e Suzuki [Japão], com o ensino do instrumento para crianças cada vez menores” (O Liberal, 02/dez/2000).

A Proposta metodológica do Programa Cordas da Amazônia (PCA) funde princípios do método japonês Suzuki e do método utilizado no *String Project* – USA (Projeto Cordas - Estados Unidos da América) para o ensino da prática de cordas friccionadas. Estes princípios foram adaptados à realidade física, estrutural e pessoal do PCA chegando a um denominador comum para formação da própria abordagem. (Rodrigues, 2008; Farias, 2009; Nobre, 2010; Carneiro, 2010; Rodrigues, 2011).

O Método Suzuki, desenvolvido pelo violinista Shinichi Suzuki em 1931 no Japão, configurou-se como uma inovação aos métodos de ensino musical utilizados até o início do século XX (Suzuki, 1969; Farias, 2009; Nobre, 2010). Este método é baseado no pressuposto de que todas as crianças possuem habilidades que podem

ser desenvolvidas e aperfeiçoadas através de um ambiente propício. Partindo deste princípio Suzuki (1969) diz que o aprendizado do ser humano dá-se principalmente pelas situações do dia-a-dia adquiridas pelo processo de imitação e seguindo modelos. Um exemplo claro é o domínio da língua materna sem conhecimento teórico para execução prática.

(...) a aprendizagem da língua materna se dá por meio da imersão do indivíduo em situações práticas, concretas, socialmente significativas, onde o convívio com modelos, ouvindo-os e imitando-os, geram o domínio da língua sem qualquer conhecimento prévio de vocábulos, regras gramaticais ou escritas (Suzuki, 1969, p. 59).

Visto que o processo de aprendizado da língua materna por crianças é de relativa facilidade, os mesmos princípios poderiam ser aplicados no aprimoramento de outras habilidades. Suzuki (1969) acredita que o talento é adquirido, construído, treinado e amadurecido por amor. Uma das características de seu método é o acompanhamento e auxílio dos pais às crianças no manuseio do instrumento sendo os pais instrutores dos filhos para a prática correta fora da sala de aula. As habilidades aparecem da experiência do aluno através das práticas diárias realizadas com disciplina, autoconfiança e pelas várias repetições do material apresentado.

Segundo Martins (1994) os principais elementos do método Suzuki incluem:

- a) Aprender a executar a linguagem musical (tocar) anteriormente ao processo de leitura; então a criança primeiro aprende a tocar, memorizando, e posteriormente aprende a ler a partitura;
- b) Submeter o estudante a audições informais de maneira sistemática o mais precocemente possível, a fim de que se familiarize com o repertório que irá executar no decorrer do seu aprendizado;
- c) Aulas em grupo com a presença e participação do responsável em sala;
- d) A execução diária das peças em estudo, comparando sempre com o modelo apresentado no CD de estudo;
- e) Executar as peças periodicamente para pessoas do seu convívio, desenvolvendo o hábito de tocar em público;
- f) Manter o estudo das peças já trabalhadas, para aprimoramento, ao lado das peças que estão sendo estudadas no momento.

O objetivo do método Suzuki é o desenvolvimento global da criança por meio do ensino da música. Utilizando a filosofia de que a criança deve ser inserida no universo musical sem cobrança rigorosa de aprendizado, os pais devem estar engajados no processo de ensino e o ambiente de aprendizado deve ser descontraído com uso de jogos e brincadeiras. (Farias, 2009; Martins, 1994; Rodrigues, 2011).

Em síntese o método prioriza a prática do instrumento, a memória e a interação com outras pessoas. Inicialmente o método foi desenvolvido para o ensino do violino, mas desde sua inserção nos Estados Unidos em 1964 tem sido utilizado para o ensino de outros instrumentos com crianças em idades entre três e sete anos (Martins, 1994).

Em entrevista, o diretor do Programa Cordas da Amazônia diz que o método Suzuki não poderia ser aplicado na íntegra em Belém por que consiste em treinar os pais para serem instrutores dos filhos no processo de aprendizagem instrumental. Como os pais em sua maioria são analfabetos musicais, com condição financeira que não os permite o aprendizado e a aquisição de um instrumento, foi retida a idéia de promover o triângulo entre professor, pai e aluno.

Na continuação de seu relato, Áureo diz que o Projeto Cordas Norte-Americano visa qualificar estudantes para serem professores e este é utilizado basicamente na íntegra tendo somente a diferença que por falta de espaço físico adequado os instrutores não entram em sala para dar-lhe assistência.

O Projeto Cordas foi desenvolvido no Departamento de Música da Universidade do Texas, em Austin, em 1948, e disseminado pelos Estados Unidos, como exemplo University of Missouri at Columbia e University of South Carolina. O Projeto consiste em qualificar estudantes de graduação a serem professores eficazes e a princípio surgiu em decorrência do pequeno número de músicos qualificados para integrar orquestras sinfônicas. (Dick, 1998)

Mas o Projeto Cordas acabou atingindo um objetivo não previsto, que foi oferecer educação musical na área de cordas friccionadas para crianças, que aos poucos foram sendo atraídas para os centros de educação musical. O Projeto então assume esta dupla missão, conforme descrito:

O Projeto Cordas tem uma dupla missão - preparar os estudantes de música da Universidade para o seu futuro como professores de escola pública e particulares, e de introduzir [...] os alunos a música, dando-lhes a oportunidade de estudar o violino, viola ou violoncelo. [...]. Aos Jovens estudantes são fornecidas instruções através de aulas de grupo e orquestra de cordas, ensaios de câmara e realizar seus próprios concertos a cada semestre. Estes estudantes se beneficiam de instruções animadas e cheias de energia; enquanto que os estudantes de música da universidade, que estão aprendendo a serem professores, passam a obter uma inestimável experiência de ensino, em um ambiente de aprendizagem supervisionada, antes de passar para empregos em escolas públicas e/ou particulares. Dezenas de professores do projeto adquiriram a experiência necessária para perseguir uma carreira no ensino, bem como no seu dia-a-dia profissional. Centenas de jovens estudantes começaram sua vida musical com o MSP, e muitos ainda tocam hoje (MISSOURI STRING PROJECT, 2011).⁷

Dick (1998) salienta que os músicos formados pelo Projeto Cordas passaram a ser reconhecidos pelos seguintes aspectos:

- a) Suas lideranças positivas;
- b) Os resultados musicais alcançados pelos estudantes;
- c) Técnicas em estimular e sustentar interesse de crianças e adolescentes no aprendizado dos instrumentos de cordas friccionadas;
- d) Habilidade de organizar e resolver problemas musicais e problemas não relacionados à música;
- e) Habilidade de ensinar;
- f) Estabelecimento de ideais de desenvolvimento musical.

Assim, o objetivo com Projeto Cordas é o desenvolvimento de professores de instrumentos de cordas friccionadas, visando à iniciação musical de crianças e

⁷ The String Project has a two-fold mission – to prepare University music students for their future as public school and private teachers, and to introduce [...] students to music by giving them the opportunity to study the violin, viola or cello. [...]. Young students are provided instruction through group lessons and string chamber orchestra rehearsals, and perform their own concerts each semester. These students benefit from inexpensive yet extensive instruction from excited and energetic teachers, while teachers who participate get invaluable hands-on teaching experience in a supervised atmosphere of learning before they graduate to jobs in the public schools or begin their own private teaching studios. Dozens of teachers from the project have found the experience invaluable as they pursue a career in teaching, as well as in their day to day professional lives. Hundreds of young students have begun their musical lives with the MSP, and many still play today.

adolescentes. Ele é reconhecido no mundo todo, devido aos resultados expressivos quanto ao sucesso dos músicos que forma (Dick, 1998).

Partindo da fusão dos princípios dos dois métodos detalhados anteriormente, Áureo DeFreitas desenvolveu uma Proposta Metodológica para o ensino prático dos instrumentos de cordas friccionadas no Programa Cordas da Amazônia.

Do método Suzuki e Programa Cordas Norte Americano extraiu-se a idéia de que todo aluno é capaz de aprender. Partindo desse pressuposto, Áureo DeFreitas insere propostas metodológicas para o PCA: “crianças, adolescentes e adultos de diversas classes sociais, étnica e culturais, e estudantes com transtornos do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem em turmas regulares de violino, viola e violoncelo” (DeFreitas, 2008-b); adota a necessidade do aprendizado musical prático, ou seja aprende a tocar, memorizar e posteriormente a ler partitura; incentiva o comprometimento dos pais na educação musical dos filhos; adota aulas em grupo e de maneira lúdica; mantém o estudo das peças já trabalhadas, para aprimoramento, ao lado das peças que estão sendo estudadas no momento; qualifica estudantes para ingresso em orquestras; qualifica monitores para ensinar instrumentos de cordas friccionadas; e incentiva a iniciação científica (Farias, 2009; Nobre, 2010; Rodrigues, 2011).

O Programa Cordas da Amazônia pôde constatar que um método de educação musical construído sobre estas duas bases pode promover o desenvolvimento musical instrumental dos estudantes de cordas friccionadas.

5.1.1 PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO NAS TURMAS DE CORDAS FRICCIONADAS DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA

O processo de seleção para acesso ao aprendizado dos instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola e violoncelo) oferecido pelo PCA abrange tanto estudantes que queiram prosseguir seus estudos de instrumento na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), preparando-os para ingressarem na EMUFPA com objetivo de formação técnica no instrumento, quanto os estudantes que queiram estudar um instrumento de cordas friccionadas, sem necessariamente pretenderem formação técnica (Rodrigues, 2008; Farias, 2009).

Áureo DeFreitas em entrevista (DeFreitas, 2008-a) explica que o PCA é dividido em dois seguimentos de estudos: (a) Transtornos do Desenvolvimento,

projeto destinado as crianças e adolescentes com autismo, dislexia, ou Déficit de Atenção/Hiperatividade e (b) Dificuldades de Aprendizagem, projetos destinados às crianças e adolescentes cujos fatores externos sociais podem dificultar o aprendizado.

Para o ingresso no PCA, inicialmente, todos os convidados envolvidos no projeto Transtornos do Desenvolvimento necessitam de um diagnóstico realizado por psicólogos. Diferentemente, os alunos envolvidos no projeto Dificuldades de Aprendizagem não necessitam de um diagnóstico psicológico. Após o ingresso dos estudantes, verifica-se a medida do instrumento em relação à estatura do estudante e a necessidade de flexibilidade de horário por parte dos estudantes. Os módulos são divididos em horários; portanto, há necessidade de disponibilidade para o horário que o professor estipular. O perfil dos pais também é considerado quanto à disponibilidade para serem inseridos no contexto do Programa. DeFreitas explica acerca do processo para o ingresso dos estudantes no Programa:

Eu acredito que uma criança primeiro aprende a falar, andar e a correr, aí ela entra numa escola. Nas escolas de música, a gente vem fazendo diferente. Ensinamos as crianças a teoria musical, como se escreve, e como se lê. Se houver vaga, eles vão disponibilizar um instrumento. Eu faço o contrário, primeiro eu coloco o instrumento à disposição do aluno, faço com que o aluno goste do instrumento, ele tem que aprender a manusear o instrumento muito bem, depois eu o indico para entrar na escola de música (DEFREITAS, 2008-a).

Durante o processo de aprendizagem no PCA os estudantes são submetidos a avaliações sistematizadas. Conforme as médias alcançadas a partir do diagnóstico obtido por meio destas avaliações, os estudantes são instruídos a participarem de uma oficina de teoria oferecida ao final do ano letivo a fim de que sejam teoricamente preparados para o enfrentamento da seleção da EMUFPA. DeFreitas explica:

No final de cada ano letivo eu promovo uma oficina de teoria, um intensivão, um curso de férias em que o aluno vai aprender em um mês tudo o que foi ensinado durante o ano inteiro no Básico I da Escola de Música da UFPA (EMUFPA), desta forma eles aprendem o conteúdo para serem testados pela EMUFPA para saber se eles sabem ou não. Desta forma sai a seleção dos estudantes pra entrar na escola de música (DEFREITAS, 2008-a).

DeFreitas (2008-a) declara que concorda com a seleção da escola de música para preparação dos estudantes para os desafios da vida, citando o exemplo do vestibular, mas destacando a necessidade de antes acontecer a apreensão de conteúdo, e só depois encarar uma avaliação. “A diferença do PCA, desse meu método de ensino, é que antes deles serem testados eu vou dar o conteúdo pra eles, a partir daí eles vão ser avaliados” (idem, 2008-a) diz.

5.1.2 FORMAÇÃO DAS TURMAS

Após o processo de seleção os estudantes são instruídos a comporem as turmas que são denominadas por nível modular. Os módulos são determinados pelo repertório e estas turmas permanecem sempre em horário fixo, sendo que a composição delas pode ser alterada conforme o desenvolvimento do estudante.

Independentemente da faixa etária e da espera pelo término do ano letivo, o aluno vai sendo promovido conforme o seu desenvolvimento no instrumento, podendo tanto ficar em uma turma o ano inteiro quanto passar por mais de uma turma em um único ano, sendo que o prazer pelo aprendizado do instrumento é fator determinante para que ele queira permanecer. (Rodrigues, 2008; Farias, 2009).

A promoção do estudante para outro módulo é estipulada pelo Professor conforme seu diagnóstico, o qual avalia a combinação entre o conhecimento prático e o teórico do estudante, pela importância da integração dos dois conhecimentos.

5.1.3 REPERTÓRIO

O repertório é um dos valores centrais do Programa Cordas da Amazônia. Por meio da compreensão e capacidade de execução do repertório é diagnosticado o aprendizado. O repertório determina os níveis de aprendizado para a formação das turmas. O conteúdo programático da proposta metodológica de ensino abrange desde músicas do folclore mundial, músicas de compositores eruditos europeus e

brasileiros, e envolve músicas extracurriculares conforme o estímulo pretendido (Farias, 2009; Rodrigues, 2011).

Áureo DeFreitas (2008-a) explica que são dez os níveis existentes na proposta metodológica do PCA, sendo três níveis exclusivamente do PCA e sete níveis que correspondem ao conteúdo programático referente aos sete anos de curso de instrumento da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), sendo quatro anos do Curso Básico e três anos do Curso Técnico.

No PCA os níveis são denominados módulos e a numeração posterior ao nome corresponde ao grau de dificuldade do repertório. Embora as turmas do PCA sejam compostas tanto por estudantes que buscam formação técnica no instrumento, quanto por estudantes que não queiram ingressar no quadro da EMUFPA, porém ambos irão estudar o mesmo repertório. A diferença é que os alunos matriculados somente no PCA poderão cumprir os sete níveis em menos de sete anos. Isso ocorre porque à medida que um aluno do PCA supera as dificuldades técnicas das músicas que correspondem ao seu módulo, ele poderá trocar de módulo e fazer parte de uma turma mais avançada (Rodrigues, 2008; Farias, 2009).

Nos quadros (I - X) estão descritos os módulos com seu respectivo repertório que compõem a proposta metodológica do Programa Cordas da Amazônia.

Quadro I: Repertório do Módulo I da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO I
SEQUÊNCIA I (Obrigatório) <ul style="list-style-type: none"> • Lição 10 - ALLEN, GILLESPIE & HAYES, 2001 • Hot Cross Buns – Lição nº 70 - ALLEN, GILLESPIE & HAYES, 2001 • Ode to Joy – Lição nº 86 - ALLEN, GILLESPIE & HAYES, 2001 • Twinkle, twinkle little star – Lição nº 1 - SUZUKI, Book 1

Quadro II: Repertório do Módulo II da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO II
SEQUÊNCIA I
SEQUÊNCIA II (Obrigatório) <ul style="list-style-type: none"> • Firoliralera – Lição nº 118 - ALLEN, GILLESPIE & HAYES, 2001 • Lighly Row – Lição nº 2 - SUZUKI, Book 1

• Can-Can – Lição nº 92 - ALLEN, GILLESPIE & HAYES, 2001

Quadro III: Repertório do Módulo III da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO III
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II
HUNTER CHORUS (Obrigatório) • C. M. von Weber – Lição nº 2 - SUZUKI, Book 2

Quadro IV: Repertório do Módulo IV da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO IV
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS
MINUET Nº 2 (Obrigatório) • Johann Sebastian Bach – Lição nº 14 - SUZUKI, Book 1

Quadro V: Repertório do Módulo V da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO V
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUET Nº 2
PRELÚDIO (Obrigatório) • Suite No. 1 in G major, BWV 1007 - Johann Sebastian Bach

Quadro VI: Repertório do Módulo VI da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO VI
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUET Nº 2 PRELÚDIO
LE CYGNE • Camille Saint-Saëns

Quadro VII: Repertório do Módulo VII da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO VII
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUETO Nº 2 PRELÚDIO LE CYGNE
CONCERTO FOR TWO CELLOS IN G MINOR (Obrigatório) •RV 531 - Antonio Vivaldi

Quadro VIII: Repertório do Módulo VIII da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO VIII
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUETO Nº 2 PRELÚDIO LE CYGNE CONCERTO FOR TWO CELLOS IN G MINOR
ALLEGRO APPASSIONATO (Obrigatório) •Op. 43 – Camille Saint-Saëns

Quadro IX: Repertório do Módulo IX da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO IX
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUETO Nº 2 PRELÚDIO LE CYGNE CONCERTO FOR TWO CELLOS IN G MINOR ALLEGRO APPASSIONATO
ELEGY (Obrigatório) • Música para Cello e Orquestra em Dó menor Op. 24 – Gabriel Fauré ÁRIA CANTINELA (Opcional) • Bachianas Nº 5 – Heitor Villa Lobos

Quadro X: Repertório do Módulo X da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA

MÓDULO X
SEQUÊNCIA I SEQUÊNCIA II HUNTER CHORUS MINUETO Nº 2 PRELÚDIO LE CYGNE CONCERTO FOR TWO CELLOS IN G MINOR ALLEGRO APPASSIONATO ELEGY ÁRIA CANTINELA (Opcional)
CONCERTO EM DÓ MAIOR (Obrigatório) <ul style="list-style-type: none"> • Joseph Haydn LIBERTANGO (Opcional) <ul style="list-style-type: none"> • Astor Piazzolla

Dentro de cada módulo o conhecimento é cumulativo, porque o estudante revê o repertório estudado anteriormente enquanto avança. Esta estratégia foi adotada pelo programa para permitir que o estudante, além de participar das apresentações com integrantes de módulos anteriores, esteja também atualizado, se apropriando pela prática do conteúdo que irá ministrar posteriormente para os futuros iniciantes (Farias, 2009).

O Programa Cordas da Amazônia (PCA) busca manter os estudantes sempre estimulados quanto ao aprendizado do instrumento. Desta forma, DeFreitas relembra que em 2007 estudantes do PCA reuniam-se para estudar arranjos para quarteto de violoncelos, de músicas da banda de rock norte-americana “Metálica”, feitos pelo grupo “Apocalíptica”. Aproveitando o entusiasmo desses estudantes para o estudo do violoncelo, propõe iniciar ensaios com estas músicas para uma futura apresentação (Farias, 2009).

Inicia, a partir daí, o envolvimento de músicas extracurriculares no repertório do PCA, permanecendo o repertório erudito exposto anteriormente para aprendizado curricular, no entanto com uma ampliação deste, inserindo músicas regionais, nacionais e internacionais.

5.1.4 TRANSMISSÃO DE CONTEÚDO

No Programa Cordas da Amazônia é utilizado um formato de transmissão de conteúdo que foi idealizado por DeFreitas na elaboração da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas. DeFreitas entende como um modo de fazer compreender a manipulação do instrumento de maneira rápida e objetiva, mesmo para uma turma em que haja muitos estudantes inseridos.

Conforme este método o estudante entra em contato com o instrumento desde a primeira aula, aprendendo por imitação. O professor responsável pela turma inicia o conteúdo ensinando a postura do estudante para tocar o instrumento, bem como a posição do instrumento em relação ao corpo. Inicialmente as questões técnicas não são exigidas rigorosamente, considerando ser este um período de adaptação do estudante ao instrumento.

Posteriormente o estudante passa a conhecer as cordas do instrumento e aprende como utilizar os dedos da mão esquerda sobre as cordas para começar a executar as notas musicais. No espelho do instrumento são colocadas marcações, indicando a posição em que o dedo deverá ser colocado.

Os estudantes que se interessam em aprender um instrumento no PCA geralmente não têm conhecimento musical prévio e, portanto, desconhecem a forma tradicional de leitura e escrita musical. Por isso em vez de notas ou figuras musicais, as músicas são escritas utilizando números, por tratar-se de um conhecimento prévio que todos os estudantes têm em comum. No PCA, os estudantes aprendem a música através da memorização de uma sequência numérica. Os números da sequência correspondem aos dedos que deverão ser colocados e tirados da corda que o professor indicar.

O professor fala a sequência numérica e os estudantes repetem para a memorização. Depois o professor demonstra no instrumento a sequência memorizada, utilizando o pizzicato, a fim de que o estudante imite a execução. O pizzicato é uma técnica em que enquanto a mão esquerda executa a nota na corda a mão direita dedilha a corda que está sendo pressionada. Esta técnica é utilizada na Proposta Metodológica para que o estudante consiga reproduzir as notas sem precisar enfrentar inicialmente a dificuldade de coordenação exigida para a utilização do arco. A música é dividida em pequenas sequências nas quais este processo se repete. Conseqüentemente, após a memorização de todas as sequências a música está aprendida.

O aprendizado da música e sua execução com segurança utilizando a técnica de pizzicato são pré-requisitos para iniciar a utilização do arco que se torna o novo conteúdo adicionado. A música a ser executada já foi aprendida, precisando somente transpor a dificuldade de coordenação. Este processo se repete em todo o repertório do PCA, sendo que desde o primeiro módulo o estudante vai aprendendo paralelamente o conteúdo teórico básico para iniciar a leitura de partitura, cujo entendimento é também submetido à avaliação.

5.1.5 AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL

Na proposta metodológica do PCA os estudantes são avaliados periodicamente durante o ano letivo. A avaliação da aprendizagem musical é um diagnóstico composto por uma verificação da aprendizagem em relação ao instrumento e ao conhecimento teórico.

A avaliação é feita por avaliadores independentes. São instrumentistas de cordas friccionadas com conhecimento avançado na técnica do instrumento a ser avaliado. Esses são treinados pelo PCA para realizarem as avaliações. Em cada avaliação devem estar presentes dois avaliadores que preencherão simultaneamente a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical do mesmo estudante.

O instrumento de mensuração utilizado pelo PCA é a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical. Esta escala foi adaptada a partir da Escala de Verificação do Comportamento Verbal e Não-Verbal do estudante desenvolvida por DeFreitas (Nobre, 2010; Carneiro, 2010; Rodrigues, 2011).

As avaliações são realizadas com cada estudante, seguindo sistematicamente estes passos:

- 1- O professor solicita ao estudante que execute a música correspondente ao repertório do módulo em que o estudante está inserido.
- 2- O professor solicita que o estudante responda a cinco perguntas referentes ao conteúdo teórico.
- 3- Enquanto o professor dá os comandos a avaliação é feita por dois avaliadores previamente treinados que observam o estudante e preenchem de forma sistemática e individual a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical;

- 4- As observações feitas pelos dois avaliadores fornecem uma média numérica que é analisada posteriormente, obtendo informações sobre o aprendizado do estudante.

A Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM) é utilizada para identificar individualmente o aprendizado do instrumento e da teoria musical. A EAAM é composta por seis itens que são: Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM), Posição da Mão Esquerda (PME), Posição da Mão Direita (PMD), Qualidade do Som (QS), Afinação (A) e Entendimento Teórico (ET). Cinco itens referentes à técnica instrumental e um item referente ao entendimento teórico (Carneiro, 2010; Nobre, 2010; Rodrigues, 2011).

A Escala é preenchida em duas etapas que foram denominadas de sub-escalas, sendo estas: Definição Operacional do Comportamento do Estudante e Verificação do Comportamento Não Verbal do Estudante.

Na primeira sub-escala (Definição Operacional do Comportamento do Estudante) cada item abrange cinco afirmativas para as quais os avaliadores independentes respondem “Sim” ou “Não” (Anexo II).

Na segunda sub-escala (Verificação do Comportamento Não Verbal do Estudante) os avaliadores independentes, correspondendo aos seis itens da EAAM preenchem a Escala Likert de 10 pontos, os quais são distribuídos em pares entre cinco opções (Anexo III). O preenchimento da segunda sub-escala é feito de acordo com as respostas preenchidas na primeira sub-escala.

Para os Projetos Violino e Viola em Grupo os seis itens da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM) foram modificados adaptando-os à técnica instrumental necessária para a execução musical através destes instrumentos. Em 2008, com a implantação dos Projetos Corda da Amazônia Violino e Viola em grupo, o coordenador do Programa, Áureo DeFreitas, em parceria com os coordenadores e professores dos Projetos naquele ano respectivamente, Antônio de Pádua Batista, Társilla Rodrigues, Patrícia Moura e Eduardo Florentino, estabeleceram então itens específicos para os instrumentos violino e viola (Anexo IV). Estes itens abordaram aspectos técnicos básicos a serem adquiridos pelo estudante para execução do instrumento musical, que devem ser observados na avaliação. A EAAM após passar pela adaptação para os instrumentos violino e viola, foi aplicada nas turmas que funcionam nos Pólos do PCA, para ser testada e treinar avaliadores.

A Escala de Avaliação do Aprendizado Musical (EAAM) teve a consistência interna verificada a partir do método estatístico Alpha Cronbach, em que avaliadores independentes alcançaram o índice de validade de .8036 nas três últimas avaliações. “De acordo com Pallant (2001) e Field (2009), a média aceita para verificar a consistência interna de uma escala deve ser de .7 ou acima” (Nobre, 2010, p.26).

A análise deste instrumento é executada comparando os resultados obtidos pelo estudante em cada aplicação da EAAM. Os dados obtidos com a aplicação são organizados, comparados e analisados a partir de programas estatísticos.

5.2 Investigação do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia

Para o alcance deste objetivo específico proposto nesta pesquisa foi realizada a aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia (PCA) em duas turmas formadas para este fim, sendo uma com o ensino coletivo no instrumento violino e outra no instrumento viola. No presente tópico, estão descritos o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola na aplicação da Proposta e os resultados obtidos por meio desta abordagem, através da análise da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical nos instrumentos violino e viola⁸.

5.2.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS INSTRUMENTOS VIOLINO E VIOLA NA APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA

A aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do PCA ocorreu no período de 23 de setembro a 18 de dezembro de 2010. Neste período ocorreram vinte (n=20) aulas, três (n=3) avaliações, duas (n=2)

⁸ Ver neste capítulo, tópico 5.1.5.

apresentações e um (n=1) ensaio. A tabela abaixo explicita as datas de aulas, avaliações e apresentações no período da aplicação da Proposta.

Tabela 3: CRONOGRAMA DE AULAS, AVALIAÇÕES E APRESENTAÇÕES NA APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA.

DATAS	ATIVIDADE
23/09	1ª Avaliação com Escala de Avaliação do Aprendizado Musical
06/10	Aulas
07/10	Aulas
12/10	Apresentação Encontro de Arte da Escola de Música da UFPA 2010
20/10	Aulas
21/10	Aulas
27/10	Aulas
28/10	Aulas
03/11	Aulas
04/11	Aulas
10/11	Aulas
11/11	Aulas
16/11	2ª Avaliação com Escala de Avaliação do Aprendizado Musical
17/11	Aulas
18/11	Aulas
25/11	Aulas
27/11	Aulas
02/12	Aulas
04/12	Aulas
06/12	Aulas
08/12	Aulas
11/12	Aulas
15/12	Aulas
16/12	3ª Avaliação com Escala de Avaliação do Aprendizado Musical
17/12	Ensaio para apresentação
18/12	Apresentação de Natal

As aulas para aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia foram ministradas pela Professora Társilla Rodrigues e realizadas pelo turno da tarde duas vezes por semana. A duração de cada aula foi de 50 minutos, havendo, portanto, a carga horária semanal de 100 minutos.

Os estudantes foram musicalizados por meio dos instrumentos violino e viola, utilizando a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do

Programa Cordas da Amazônia. O repertório para esta iniciação ao instrumento foi o respectivo ao módulo I do PCA. Além deste repertório os estudantes das turmas de violino e viola em grupo aprenderam a identificar o pentagrama, a clave de sol, compasso quaternário, ritornelo, barra final e nota sol no pentagrama conforme a clave de sol. Os estudantes de viola também aprenderam a clave de dó da terceira linha, nota dó no pentagrama conforme a clave de dó.

Para avaliar o aprendizado dos estudantes de violino e viola foram realizadas três avaliações: a primeira antes de começar as aulas, a segunda dez (n=10) aulas após a primeira avaliação e a terceira dez (n=10) aulas após a segunda avaliação. O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Avaliação do Aprendizado Musical, criada no Programa Cordas da Amazônia para este fim.

A quantidade de estudantes nas turmas de aplicação da Proposta de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia foi a quantitativo de vinte e seis (n=26). Para a análise do aprendizado na aplicação da Proposta Metodológica foi selecionada uma amostra de oito (n=08) estudantes escolhidos pelo critério de assiduidade nas aulas. Dos participantes escolhidos para comporem a amostra todos estudam em escola pública, não tinham iniciação musical antes da aplicação da Proposta e moram no bairro Benguí às proximidades do local de aplicação da Proposta.

O participante Violino A, é do sexo feminino, tinha sete (n=07) anos de idade e estava cursando o 1º ano do ensino fundamental. O participante Violino B, é do sexo feminino, tinha nove (n=9) anos de idade e estava cursando o 5º ano do ensino fundamental. O participante Violino C, é do sexo feminino, tinha oito (n=8) anos de idade e estava cursando o 4º ano do ensino fundamental. O participante Violino D, é do sexo masculino, tinha sete (n=7) anos de idade e estava cursando o 2º ano do ensino fundamental. O participante Violino E, é do sexo feminino, tinha sete (n=7) anos de idade e estava cursando o 3º ano do ensino fundamental. O participante Violino F, é do sexo masculino, tinha seis (n=6) anos de idade e estava cursando o 1º ano do ensino fundamental. O participante Viola A, é do sexo feminino, tinha onze (n=11) anos de idade e estava cursando o 5º ano do ensino fundamental. O participante Viola B, é do sexo feminino, tinha onze (n=11) anos de idade e estava cursando o 3º ano do ensino fundamental.

Os dados obtidos do processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da Escala de Avaliação do Aprendizado Musical de Violino e

Viola na aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do Programa Cordas da Amazônia foram organizados e serão apresentados e analisados. São seis (n=06) gráficos organizados conforme os itens da Escala de Avaliação do PCA e estão apresentados e descritos a seguir.

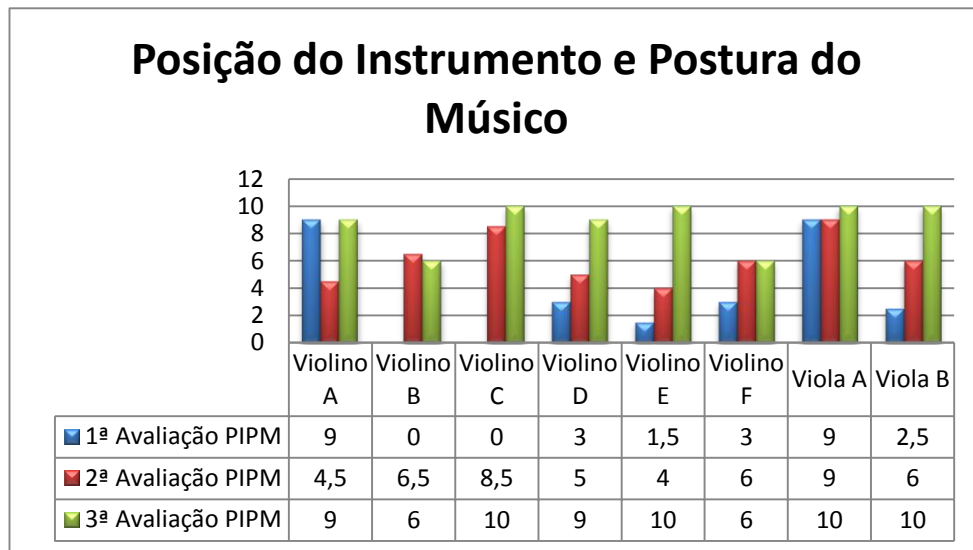
5.2.1.1 Posição do Instrumento e Postura do Músico

A posição do instrumento e a postura do estudante conforme a proposta do PCA passa por três momentos que sofrem alterações tanto pelo conhecimento inicial quanto pelo nível de exigência do processo. Segundo o gráfico 1 os estudantes na primeira avaliação revelam variações bruscas de resultados possivelmente por se tratar do primeiro contato que o estudante tem com o instrumento, sendo esta uma demonstração baseada apenas na imitação que faz parte do procedimento da Proposta metodológica.

A primeira avaliação proporciona um olhar sobre a característica postural do estudante, livre de qualquer iniciação no instrumento. Pode ser que a variação entre os resultados dos estudantes neste quesito seja por se considerar a coluna ereta e os pés paralelos que podem fazer parte da postura normal do indivíduo avaliado. Não há indicação de que nenhum destes estudantes tenha consciência do que representa o gesto realizado por eles nesta avaliação por ser apenas resposta ao comando do professor ou ainda fruto de imitação.

A segunda avaliação acontece depois das 10 aulas iniciais, permitindo ao estudante algumas horas de contato orientado acerca da posição do instrumento e postura exigida. A partir deste momento aumenta também o nível de exigência. A terceira avaliação que aconteceu 10 aulas após a segunda avaliação demonstra que apesar do aumento do nível de exigência os resultados revelam crescimento considerável e maior nivelamento entre os estudantes.

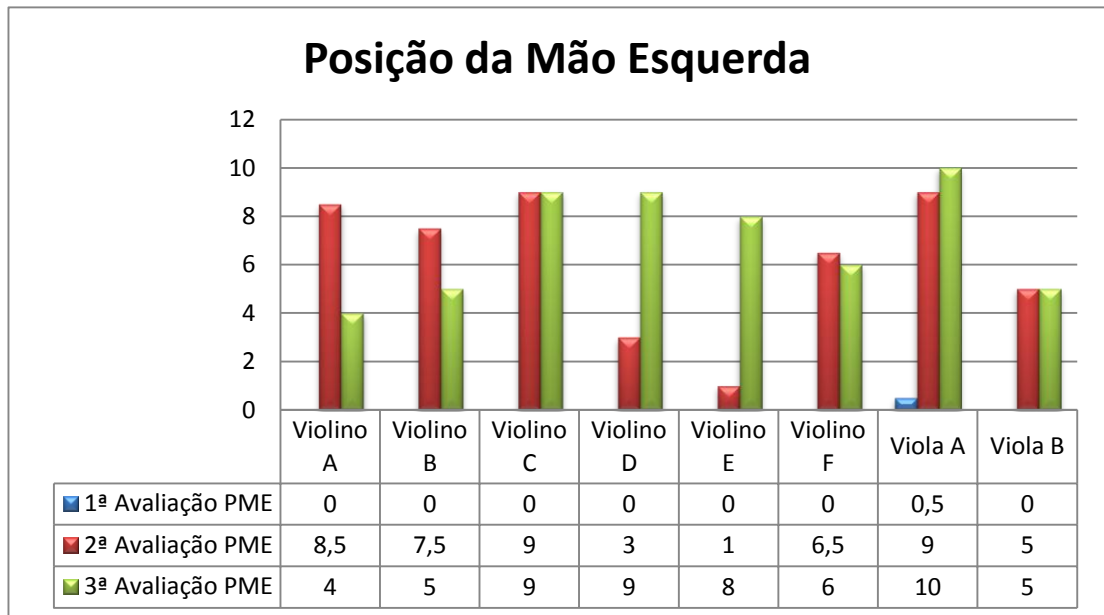
Gráfico 1: Posição do Instrumento e Postura do Músico



Mesmo o desnível entre os estudantes já demonstra um resultado de aprendizado. Pode-se dizer que o método proporciona para o estudante condições de aprender a lidar com o instrumento a partir da prática além do autoconhecimento e nova consciência em relação à postura e posição do instrumento.

5.2.1.2 Posição da Mão Esquerda

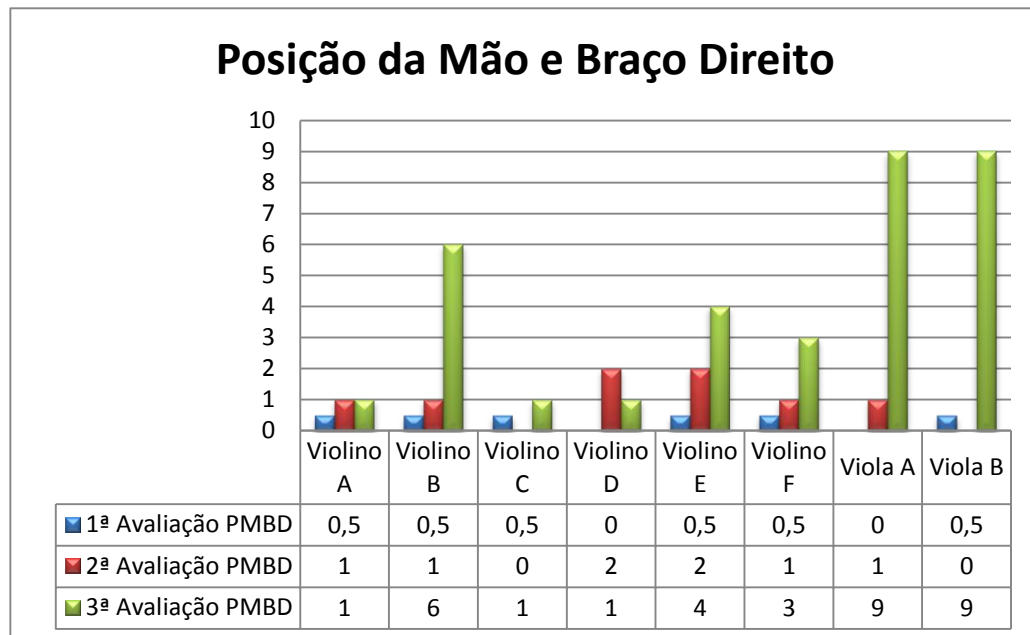
O primeiro contato com o instrumento é uma novidade cuja dificuldade aumenta quando o estudante é colocado para segurar o instrumento e executar notas. Sem compreender o comando o estudante atende e imita o professor. Portanto é compreensível o resultado da primeira avaliação feita neste primeiro dia de encontro. A segunda avaliação já revela um resultado indicativo de aprendizado, sendo que na terceira o desnível diminui consideravelmente.

Gráfico 2: Posição da Mão Esquerda

O fato da Proposta Metodológica do PCA priorizar o aprendizado da mão esquerda desde as primeiras aulas pode ser o motivo do alcance destes resultados.

5.2.1.3 Posição da Mão e Braço Direito

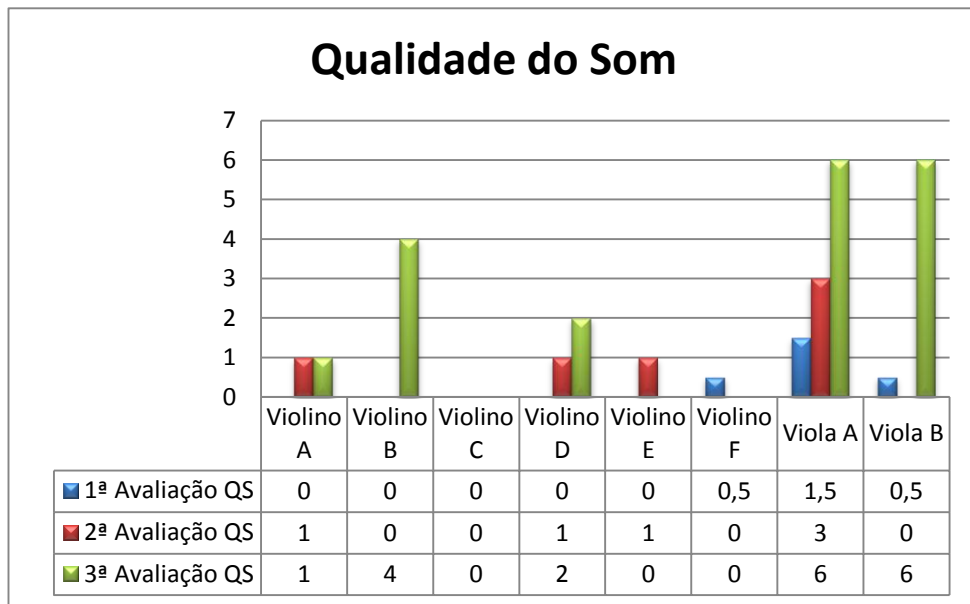
A posição da mão e braço direito, conforme os resultados apresentados no gráfico 3, foi a tarefa que demonstrou maior complexidade por exigir posição da mão no arco e coordenação no uso do arco.

Gráfico 3: Posição da Mão e Braço Direito

Os resultados deste gráfico equiparados entre os estudantes no início da aplicação da Proposta Metodológica apresentam variação quase imperceptível durante o processo, porém encerram a última avaliação com uma disparidade que pode ser justificada pela condição de coordenação motora individual dos avaliados. Apesar disso o aproveitamento deste aprendizado pôde ser notável em uma parte considerável da amostra.

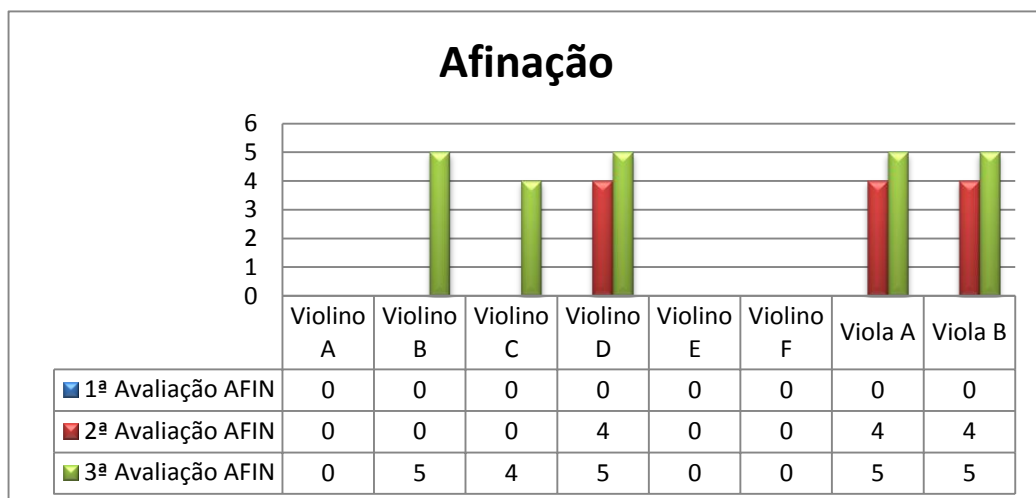
5.2.1.4 Qualidade do Som

A qualidade do som é uma demonstração do uso do arco em relação ao violino. Revela o desempenho do estudante na coordenação motora e atenção no uso do arco. A velocidade apropriada do arco na execução também é avaliada neste item. O comando do professor também pode ser um ponto importante para a compreensão da qualidade do som. O resultado obtido na última avaliação apresentada neste gráfico (gráfico 4) pode ser uma demonstração de que o desempenho melhora em decorrência da prática do instrumento.

Gráfico 4: Qualidade do Som

5.2.1.5 Afinação

A afinação na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA consiste na colocação do dedo na corda sobre a referência posta no espelho do instrumento. Pode-se notar no gráfico 5 que houve crescimento no desempenho dos estudantes em relação à afinação possivelmente devido a maior intimidade com o instrumento.

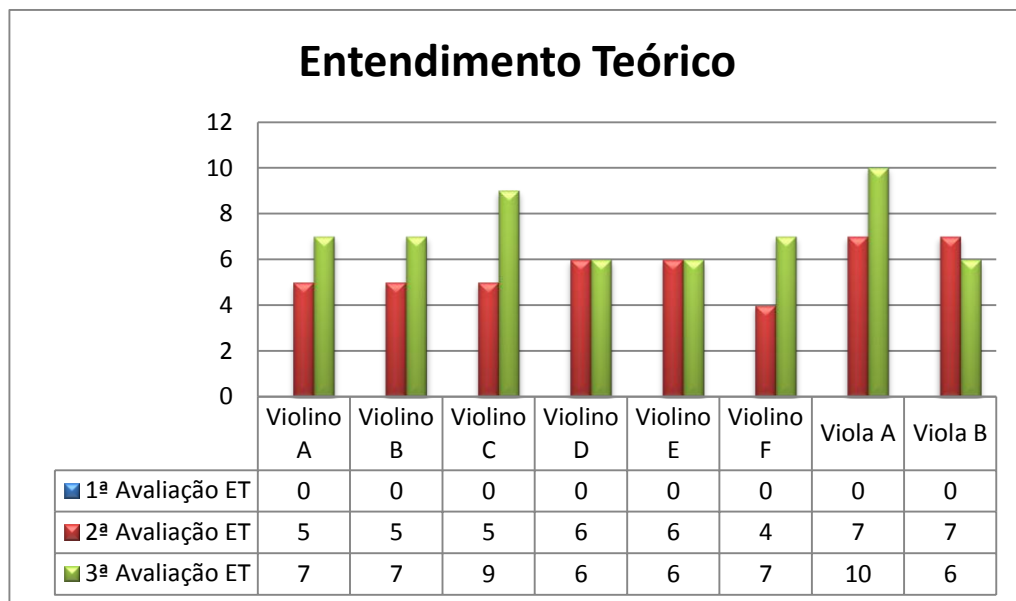
Gráfico 5: Afinação

O resultado demonstrado no gráfico 5 revela também que a afinação é um refinamento adquirido por meio da prática do estudante.

5.2.1.6 Entendimento Teórico

O entendimento teórico é um conteúdo básico acerca de figuras e notas musicais que acontece paralelamente ao ensino instrumental. Pode-se perceber que a representação gráfica da assimilação do conteúdo teórico mantém-se equiparado entre os estudantes em todas as avaliações. Pode ser que o fato da Proposta Metodológica iniciar o conhecimento musical pela prática instrumental promova a assimilação do conteúdo teórico.

Gráfico 6: Entendimento Teórico



Após as aulas e avaliações feitas na aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola realizadas no Pólo Emaús Benguí, estas turmas encerraram com uma performance pela celebração do Natal. Estiveram presentes parentes e amigos, bem como as coordenações do Programa Cordas da Amazônia e Movimento República de Emaús. Nesta ocasião estes estudantes foram informados acerca do exame de seleção para ingresso em turmas de Violino e Viola na Escola de Música da Universidade Federal (EMUFPA). Da amostra dos

estudantes selecionados para visualização dos resultados das turmas de aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA, quatro participantes foram aprovados no exame de seleção para ingresso nas turmas da EMUFPA, atingindo um dos objetivos do Programa Cordas da Amazônia.

5.3 Identificação na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola de aspectos que caracterizam o ensino coletivo.

A entrevista semiestruturada foi feita após a aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia e serviu como forma de captação da perspectiva dos estudantes que participaram da turma formada para aplicação da Proposta e dos seus respectivos responsáveis.

Os participantes da entrevista semiestruturada foram os oito (n=08) estudantes e os responsáveis por estes também foram entrevistados e foram em um quantitativo de cinco (n=05) participantes. O participante Responsável 1, é do sexo feminino, tinha trinta (n=30) anos de idade, tem ensino médio completo e profissão autônoma. O participante Responsável 2, é do sexo feminino, tinha vinte e sete (n=27) anos de idade, tem ensino fundamental completo e profissão dona de casa. O participante Responsável 3, é do sexo feminino, tinha cinquenta e cinco (n=55) anos de idade, tem ensino fundamental completo e profissão dona de casa. O participante Responsável 4, é do sexo feminino, tinha vinte e nove (n=29) anos de idade, tem ensino médio completo e profissão assistente financeira. O participante Responsável 5, é do sexo masculino, tinha cinquenta e sete (n=57) anos de idade, analfabeto e profissão pequeno empreendedor.

As técnicas de manipulação de um instrumento são dolorosas e incômodas. Segundo relato do participante Violino E, a posição do instrumento no corpo se tornou uma dificuldade encontrada para tocar o instrumento: *“na queixeira...doía, mas a senhora foi ensinando pra nós e aí eu fui aprendendo até que eu aguentei uma vez”*. O Responsável 3 em seu relato declara que havia algumas reclamações de dores por causa da posição do instrumento mas acredita que era a falta de costume: *“eles falavam um pouco assim do ombro, aqui do ombro que eles achavam que ia machucar isso é a posição, a falta de costume fez com que eles sentissem*

assim um pouco né? Mas, nenhum outro problema. Foi só mesmo o continuar acostumou". A dificuldade parece ter sido superada pela prática e persistência no uso do instrumento. Apesar da posição do instrumento e postura do músico ser relatada como uma dificuldade, pelos relatos coletados na entrevista semiestruturada este item não foi a maior dificuldade para execução do instrumento.

A dificuldade encontrada na posição da mão esquerda no processo inicial de aprendizagem foi principalmente na execução da troca de dedos, como revelam os participantes entrevistados: *"aprender as notas... foi a posição [das notas]... trocar de dedo"* (Violino C); *"Trocar os dedos...colocar[os dedos]"* (Violino B); *"os dedos na corda"* (Violino A). O responsável 4 relata sobre incômodo, comentado pelo estudante, em executar a mão esquerda: *"a maior dificuldade dela foi os dedos, que eu lembro que ela se queixava muito dos dedinhos né, que tavam doídos"*. A questão da dificuldade na operacionalização da mão esquerda foi relatada também pelo responsável 1 que diz: *"a dificuldade que eu vi assim ali na parte da troca dos dedos, que faz na nota, mas depois que elas conseguiram pegar mesmo ai foi bem fácil pra elas"*.

Perguntados sobre uma dificuldade encontrada no processo de aprendizagem até conseguir executar uma música os participantes respondem que foi a posição exigida para segurar o arco: *"Botar o arco. Colocar na posição"* (Violino F); *"A posição do arco"* (Viola A); *"A maior dificuldade foi a dos meus dedos, pra ficar certo né? no começo foi os meus dedos mais depois foi melhorando. Por causa que como a senhora ensinou a gente a usar no lápis ai eu comecei a fazer aqui em casa, ai ficou parando de doer os meus dedos e foram ficando normal assim"* (Viola B). A complexidade refletida pela dificuldade da posição da mão e braço direito na execução do instrumento foi superada pelo participante que utilizou o procedimento para estudo individual orientado na sala de aula.

A técnica instrumental pode se tornar prazerosa pela prática em grupo como um estímulo adicional no desenvolvimento do estudante, colaborando na redução do tempo de aprendizado.

No ensino coletivo a turma toca ao mesmo tempo desde o início, o que para alguns se torna um obstáculo para o acompanhamento da turma na execução musical, como revelam alguns entrevistados: *"porque eu não conseguia tocar direito que eu tocava muito devagar"* (Violino D); *"a música que era muito rápida e eu não conseguia tocar"* (Violino A); *"Foi assim, por causa que vocês iam normal e eu ficava*

lá atrás, essa que era a dificuldade minha, ai o tempo foi passando e eu fui ficando junto com vocês que vocês foram tocando assim normal e eu fui tocando com vocês” (Viola B). É natural que no início do trabalho em grupo exista o desencontro entre os participantes até pela falta de conhecimento entre eles e do instrumento.

No quesito afinação, conforme relato do participante Violino E, o agravante pode ter sido ocasionado pelo esquecimento da posição das notas: *“colocar o dedo... porque eu não lembrava das notas”*. Na percepção do Responsável 2, também foi notada a dificuldade em colocar o dedo na referência: *“colocar o dedinho né, no lugar certinho, foi a maior dificuldade dele. Eu acho que ele não conseguia fazer [as notas] no violino, acho que ele não conseguia definir assim qual era ali o lugar que ele tinha que enfiar o dedo. Eu acho que ele se atrapalhava na hora. ele não conseguia”*.

Estudantes e responsáveis relataram que o ensino coletivo possibilitou que eles pudessem estudar juntos antes das aulas, se ajudarem no processo de aprendizado, espelhar-se para tocar a música corretamente e envolver-se pela percepção do desempenho dos outros. Perguntados sobre como o fato de estar junto com outros colegas contribuiu para o seu aprendizado no instrumento os participantes relatam: *“Não sei, em tudo. [especificamente] na música. Estudava eu e a Karen”* (Violino B); *“Eles me ajudavam a aprender também”* (Violino E); *“eles me ajudavam pra quando eles tocavam eu olhava, ai eu via como eles tocava, como eles colocava o dedo, como eles colocavam aqui, ai eu fui fazendo assim, ai eles tocavam no ré, ai eu depois eu via eles tocando no lá, no mi”* (Violino D). O ensino coletivo cooperou para que pudessem juntos transpor dificuldades e conseguissem aprender.

Apesar de vantagens expostas, houve também um relato de que o ensino coletivo contribuiu no aprendizado, mas acredita que se fosse individual seria melhor: *“todos os colegas também ajudam bem, sozinha eu aprendo mais. Sozinha também é bom”* (Viola A).

Segundo a perspectiva do Responsável 1, as aulas em grupo são fonte de cooperação para o aprendizado, estímulo para aquisição de resultados e preparação para o trabalho em equipe:

[...] elas se ajudam, às vezes quando elas perguntam uma pra outra assim, né? Quando uma tá com dificuldade, e a facilidade das duas estarem estudando juntas é essa, e uma ajudar a outra, quando uma tá em dificuldade a outra ajuda sempre [...] uma criança olhando a outra tocar ela fica com mais vontade, mais e mais de aprender né, que ela vê a outra criança tocando também, uma incentiva a outra. Acho que sozinha, acho que não iria ter a vontade que elas tem de tocar [...] elas desde criança vem aprendendo a trabalhar juntos né, e daqui pra frente tem coisas assim que a gente vai ter que precisar um do outro, não fazer nada sozinho sempre vai depender de alguém né (Responsável 1).

O desenvolvimento musical se revela no aprendizado mútuo quando os estudantes são incentivados pela percepção do desempenho do outro. O resultado muitas vezes é a auto superação, conforme observa o Responsável 2: *“eu acho que sim, porque ele tava no meio, ele tava envolvido com as outras crianças e eu acho que ele vendo ali o desempenho de outras crianças pra aprender né, ai ele queria também fazer bonito, não só ver os colegas dele fazendo mas também fazer bonito”* (Responsável 2).

O conteúdo utilizado na aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA é um trabalho específico. Quando se pediu que os estudantes entrevistados demonstrassem alguma atividade que ficou marcada, eles disseram: *“foi a do três, três, dois, três, três, dois, três, três, dois, dois, três, dois, três, dois, um, zero, dois, um, zero, zero, zero, zero, um, um, um, dois, um, zero”* (Violino D); *“Que a gente falava o número. 3, 3, 2; 3, 3, 2, 2, 3, 2, 3. 2, 1, 0; 2, 1, 0; 0, 0, 0, 0, 1, 1, 1, 1; 2, 1, 0”* (Violino F). A demonstração da atividade foi o conteúdo estudado, por meio das sequências numéricas que compõem as músicas que foram memorizadas.

Os estudantes reconhecem que eles se empenham estudando para a performance, tornando o resultado sonoro estimulante e as apresentações ganham volume, despertando também o interesse do público. As respostas dos participantes entrevistados sobre de que maneira as apresentações contribuíram para o aprendizado no instrumento, foram: *“[tocava] melhor no violino. eu estudava mais”* (Violino C); *“Ensaivava bem antes. Eu tocava muito, eu praticava antes da apresentação”* (Viola A).

Quando perguntados sobre a importância do fato de tocar junto com os colegas nas apresentações, responderam: *“eu conseguia tocar melhor”* (Violino A); *“Por que eu ia errar e ninguém ia escutar”* (Violino B); *“porque eu toquei melhor, foi*

porque não tinha nervosismo, porque eu estava junto com os meus colegas” (Violino C); *“eu pensava que eu não conseguia tocar mais eu toquei, aquela vez lá do Teatro da Paz eu toquei”* (Violino D); *“Eu acho que eu ia tocar melhor...eu gostei”* (Violino E); *“eu achava que eu ia tocar que só”* (Violino F); *“no meio de todos lá me sentindo bem. Tava tranquila. Eu tava segura assim, todos lá eu não tava sozinha”* (Viola A); *“Eu me sentia mais a vontade, assim não ficaria só eu, sozinha, eu não ficava envergonhada, eu me sentia assim mais livre com meus colegas tocando ali comigo, assim como eu me sentia eles também por causa que ninguém ali ficava envergonhado”* (Viola B). Os responsáveis também observaram o valor da performance em grupo para o progresso do estudante: *“[...] elas estavam empolgadas que iam tocar no teatro da paz, ai ficavam treinando em casa né e quando chegou o dia elas estavam alegres demais. Elas se esforçaram mais e mais pra aprender mais pra poder tá se apresentando”* (Responsável 1); *“Não seriam motivados. ficariam monótono”* (Responsável 3); *“é, eu acho que o fato delas terem uma responsabilidade que elas vão se apresentar né, vão, vão ser vistas por muitos [...] isso acaba fazendo com que tenha um resultado positivo [...]com todos os coleguinhas ali, aqueles que já do dia-a-dia eles estão convivendo lá nas aulas ai eles ficam mais a vontade pra se apresentar”* (Responsável 4)

Os participantes não escondem a empolgação e a ansiedade na preparação para performance e o fato de estarem em grupo faz com que se sintam mais seguros:

“[...] Ficava empolgado e queria ir, ficava feliz assim, ansioso, lógico né que ele ia se apresentar aqui no teatro da paz, muita gente ia tá lá olhando ele [...] ele ia tocar já pensou, ai ele tava feliz, eu e o pai dele muito mais [...] ele sozinho ele ia ficar muito mais nervoso né, se ele tocar ao lado de outras crianças que ele ia ver ali [...] ele ia fazer de tudo pra dar o melhor dele (Responsável 2).

A alegria de fazer parte de um grupo seletivo como o de instrumentistas de cordas friccionadas são experiências que possivelmente não fariam parte da vida de muitos destes participantes caso não houvesse essa iniciativa com o ensino coletivo. O fazer musical em grupo é um incentivo para que permaneçam estudando o instrumento. Os Responsáveis declaram o interesse que os estudantes demonstravam em participar das aulas: *“em nenhum momento ele quis desistir, ele*

sempre gostou. Ao contrário quando chegava o dia ele já começava a perguntar mãe a gente não vai pro violino, mãe umbora mãe, sempre assim querendo, sempre foi assim” (Responsável 2); *“Ela gostava, era muito interessada”* (Responsável 5).

As contribuições do ensino coletivo para a vida foram também relatadas pelos responsáveis dos participantes. O aprendizado da vida em grupo contribuiu para a convivência em família e a disciplina adquirida pela necessidade de estudo do instrumento serviu para a organização dos estudos e êxito na vida escolar: *“eu acho que contribuiu assim no caso de elas se unirem mais. As duas apesar de ser irmã assim, se unirem mais”* (Responsável 1); *“melhorou sim [...] porque ele não sabia ler ainda né, e logo depois ele conseguiu, ele se empenhou mais ele fazia coisas que ele, que antes ele não fazia, ainda não praticava ainda, eu acredito que sim, contribuiu na melhora dele na escola”* (Responsável 2).

As contribuições do ensino coletivo de instrumento para a vida, segundo o relato do Responsável 4, serviu até para a superação de traumas trazendo como resultado mudanças de comportamento e rendimento escolar:

eu ia te falar um ponto muito positivo, aos quatro anos de idade ela teve um trauma assim, aconteceu um episódio particular com ela e deixou um trauma, a minha filha com quatro anos, antes desse episódio, ela já sabia ler, ela aprendeu a ler com quatro anos, conhecia o alfabeto tudo direitinho, então, quando aconteceu isso houve um bloqueio, tanto que quando ela começou a fazer com sete anos, ai ela tava muito ainda com dificuldade na leitura, ela não tava conseguindo ler ainda direito sabe? Um bloqueio muito grande, então eu achei interessante, do período de setembro a dezembro foi um salto que ela deu muito grande, ela aprendeu a ler, tanto que agora a única aluna da sala que sabe ler é ela, muitos ainda não lê bem, ainda tão devagar. Eu observei isso, foi muito, realmente muito positivo e eu se soubesse que tinha dado eu teria dado um jeito de ela praticar antes, sabe, porque ela ficou dos quatro até praticamente os sete com esse bloqueio na mente assim, sabe, a dificuldade que foi um trauma muito grande mesmo pra ela e ai a música veio assim, esse instrumento veio como um remédio que foi muito o desenvolvimento dela, ela agora tudo, ela pega de primeira, tanto que as notas, as notinhas que teve da Prova Brasil ela tirou dez, dez em português, dez em matemática, dez, ela acertou todas, não errou nenhuma (Responsável 4).

Para alguns participantes da aplicação da Proposta o violino e a viola só eram vistos pela televisão e muitos nem pretendiam obter aprendizado musical. Para os responsáveis entrevistados o aprendizado musical dos estudantes não parecia

ser um interesse: *“não queria assim, não pensava né, até então ai foi assim num dia que eu fui no Emaús ai me falaram né que ia ter. Foi que eu resolvi, ai eu gostei que eu achei tão bonito a criança que toca violino, ai então eu matriculei ele”* (Responsável 2). Tanto os responsáveis, quanto os estudantes entrevistados nesta pesquisa entendem este aprendizado como uma oportunidade e pretendem investir na continuidade de aprofundamento neste aprendizado.

Os resultados apresentados são favoráveis quanto à demonstração de aspectos que caracterizam o ensino coletivo na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre o ensino coletivo de cordas friccionadas estão cada vez mais em evidência no Brasil, mas revelam ser esta uma vertente ainda em fase exploratória. A presente pesquisa buscou analisar a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia, descrevendo a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia, investigando o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia e identificando na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia aspectos que caracterizam o ensino coletivo.

Não há como determinar a capacidade musical do indivíduo sem antes colocá-lo diante do fazer musical (Blacking, 2000). O acesso mais democrático ao aprendizado instrumental promovido pelo ensino coletivo torna possível a inserção de estudantes de diversas origens. O indivíduo que se propõe a estudar um instrumento geralmente inicia sem nenhum conhecimento musical formal. Mesmo para os que já têm alguma iniciação prática a escola especializada no ensino de música normalmente exige que ele reinicie todo processo de aprendizagem.

Ao descrever a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia notou-se que este programa recebe estudantes provenientes de diversas origens, não faz seleção por faixa etária e o processo de admissão dos estudantes é por ordem de chegada, atendendo cada um dando orientações para o início das aulas. Estes procedimentos foram adotados também na aplicação da Proposta Metodológica. O PCA se caracteriza como um Programa que aborda o ensino coletivo.

A Proposta Metodológica do PCA recebe o estudante livre de qualquer influência instrumental anterior e coloca-o diante de um novo universo que ele começa a encarar com surpresa e curiosidade para promover sua iniciação instrumental. O Ensino Coletivo deve ser considerado um forte aliado para a iniciação no instrumento musical e não ser visualizado como um substituto do ensino individual (Galindo, 2000).

No PCA o estudante entra em contato com o instrumento desde a primeira aula e utiliza a imitação como forma de transmissão e recepção do conhecimento

para compreensão da manipulação do instrumento de maneira rápida e objetiva, sendo uma estratégia para o alcance de uma turma onde haja muitos estudantes.

Percebeu-se que neste Programa o olhar sobre a técnica estabelece critérios básicos, mas que é chave para a execução instrumental. O conhecimento técnico do aluno é formado pelo comando e gesto do professor e exemplo do colega de turma no decorrer das aulas, sendo que este conhecimento é adquirido pelo próprio esforço do estudante. No ensino coletivo o alcance da técnica é atingido pelo autoconhecimento e consciência adquiridos pela prática (Cruvinel, 2005).

Os instrumentos temperados oferecem a facilidade de conseguir produzir notas afinadas e corretas desde o primeiro contato. Nos instrumentos de cordas friccionadas este é um feito que para ser alcançado requer um processo de prática e exercícios. No PCA o primeiro aspecto técnico trabalhado é a mão esquerda, que significa fazer as notas no instrumento. Sendo este o primeiro quesito trabalhado estimula os estudantes por perceberem sua produção musical logo nas primeiras aulas. Outro fator é a utilização do arco para execução musical no violino que requer coordenação motora e atenção da posição do arco no violino.

A estratégia utilizada pelo PCA para o alcance rápido do conhecimento de notas no instrumento é a utilização de números que indicam o dedo correspondente à nota que deverá ser tocada. Esta estratégia além de utilizada para fazer as notas faz com que os alunos memorizem a sequência numérica a ser tocada não precisando a utilização de partitura. As aulas em grupo necessitam que os estudantes toquem ao mesmo tempo, portanto precisam estar atento aos comandos do professor. Nesta fase inicial a partitura pode ser uma exigência que tire o foco dos comandos do professor.

O conteúdo exposto no ensino coletivo é captado com facilidade por empregar estratégias para o alcance de toda a turma. A repetição sistemática do conteúdo é vista como uma estratégia de compreensão de partes para aquisição do todo, tratando o conteúdo dado como uma etapa importante a ser conquistada por toda a turma para então introduzir um novo conteúdo complementar (Cruvinel, 2005). O estudante que ingressa no PCA deve a cada etapa alcançada repetir o conteúdo anterior paralelamente ao novo, reforçando o aprendizado e aprimoramento da execução musical. O conhecimento é cumulativo e a estratégia de assimilação é a memorização.

Galindo (2000) afirma que a facilidade de assimilação do conteúdo é perceptível nas aulas de ensino coletivo, fazendo com que o tempo de aprendizado seja menor. Adverte também sobre a observação individual, pois o tempo de assimilação de cada um deve ser respeitado. No PCA, o repertório é o conteúdo programático. Este repertório é o que denomina as turmas. As turmas por repertório foi idealizado por DeFreitas como uma estratégia de respeito e estímulo ao tempo de aprendizado do estudante. Quando o estudante atinge todo o repertório que condiz àquela turma ele é orientado a passar para a turma de repertório um pouco mais avançado, bem como o estudante que precisar passar mais tempo na mesma turma é orientado a permanecer na turma até assimilar o conteúdo devido. O aprendizado é diagnosticado também por meio da compreensão e capacidade de execução do repertório.

O trabalho em grupo praticado no PCA aumenta a possibilidade de atrair a atenção com aulas mais descontraídas. O estímulo também está no envolvimento de músicas extracurriculares no repertório, permanecendo o repertório erudito para aprendizado curricular, no entanto com uma ampliação deste, inserindo músicas regionais, nacionais e internacionais. O estudante estimulado melhora gradativamente o rendimento, a evasão é menor e os resultados positivos são patentes.

A performance é uma estratégia utilizada pela Proposta Metodológica do Programa Cordas da Amazônia. Os estudantes aprendem a superar o nervosismo por contar com a companhia, o apoio e a cobertura do colega na hora das falhas, ganhando liberdade para se expressar tocando o instrumento. Os estudantes reconhecem que a performance é estimulante e a alegria de fazer parte de um grupo de instrumentistas é uma experiência marcante.

A performance certamente valoriza o ensino coletivo e tem a sua importância para o progresso do estudante de música, mas é preciso lembrar da necessidade de atenção em relação à prática em detrimento da técnica instrumental (Oliveira, 1998). O Projeto Cordas da Amazônia tem sempre a preocupação com a performance no sentido de preparar apresentações de grande porte em espaço adequado para valorizar o evento e com repertório que seja possível ser executado por todos os estudantes para que ninguém fique de fora como demonstração da possibilidade de uma abordagem de ensino de cordas friccionadas em grupo. Embora as apresentações e as aulas sejam feitas normalmente em grupo, mas na Proposta

Metodológica de Ensino Coletivo do PCA o estudante é também considerado individualmente no seu progresso e dificuldades.

A formação do instrumentista de turmas de ensino coletivo é alcançada conforme os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Montandon, 2004). O PCA com suas aulas em grupo propõe formação como instrumentistas até mesmo estimulando performances para produção artística. A intenção ao final do curso é a qualificação e habilitação de estudantes para ingressarem no ensino especializado de caráter técnico ou superior, mas também fomenta a oportunidade para aqueles que pretendem aprendizado somente pelo interesse do fazer musical. Da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo do PCA de Violino e Viola, quatro participantes foram aprovados no exame de seleção para ingresso nas turmas da EMUFPA, atingindo um dos objetivos do Programa Cordas da Amazônia.

O aprendizado da vida em grupo se estende para outros segmentos tanto em termos de relacionamento quanto para a prática de qualquer outra tarefa cotidiana. O Programa Cordas da Amazônia em seus desdobramentos encontra indivíduos que, além do ganho com as aulas de instrumento, conseguem orientação e ensino para a vida em grupo pelo próprio modelo de ensino adotado. Também por meio de uma de suas vertentes, o Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem, abre portas para um segmento da sociedade que outrora nunca seria visto como capaz de fazer música, provando que o direito de querer aprender um instrumento e fazer música é de todos.

Ao investigar o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos violino e viola por meio da aplicação da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia constatou-se que no ensino coletivo o estudante é colocado diante do fazer musical mesmo no processo inicial de aprendizagem. No ensino coletivo existe a vantagem de tocar em grupo desde o início tornando agradáveis os momentos da aprendizagem instrumental: “Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples” (Tourinho, 2003).

O som produzido em conjunto se torna um estímulo para o aprendizado rápido do repertório e os aspectos técnicos ficam em segundo plano porque o fator determinante nesta modalidade de ensino é a sonoridade produzida. Aprende-se música como a criança aprende a falar: da prática para a teoria. O estudante em aula coletiva escuta bem pouco os ruídos naturalmente produzidos na iniciação ao

instrumento o que o incentiva a perceber que ele consegue tocar em pouco espaço de tempo (Oliveira, 1998).

Nas turmas de ensino coletivo o estudante potencializa a percepção por estar em contato com os outros e juntos precisarem executar a mesma música, no mesmo compasso, no mesmo tempo. Esta necessidade privilegia a audição e a execução musical tão logo começam a fazê-la, desenvolvendo a capacidade geral da percepção (Gonçalves, 2004).

No ensino coletivo além do professor existe a possibilidade de aprendizado mútuo. O conteúdo apresentado é mais bem assimilado pela constante troca de informação que acontece no grupo. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem ser transpostas pela observação de que não é simplesmente uma questão pessoal, mas também enfrentada e compartilhada pelos outros estudantes. A possibilidade de espelhar-se no outro contribui para o desenvolvimento instrumental. O aprendizado de parâmetros musicais e técnicos são também acelerados pela mutualidade.

A técnica ideal para manipulação de um instrumento não é cobrada na fase inicial por se tratar de uma fase em que os alunos começam a compreender os motivos que o levaram a querer aprender a tocar um instrumento: o gosto pela música. A técnica de manipulação de um instrumento não é anatômica. O estudante é que deve se adaptar ao instrumento. O refinamento da técnica é um processo que se adquire no decorrer do aprendizado, pois a iniciação instrumental é também um período de adaptação do estudante ao instrumento (Galindo, 2000).

A teoria musical para o Ensino Coletivo utiliza a comparação com a aprendizagem humana como princípio onde inicialmente o universo de significados e práticas que compõem a vida natural contribui para o entendimento dos códigos, símbolos e regras (Oliveira, 1998). Os elementos teóricos primeiramente constituem normalmente a música em sua prática, sendo posteriormente manipulados e entendidos a fim de serem reconhecidos como componentes da música, e não como especializações isoladas (Vieira, 2001).

O estudo teórico para os estudantes das turmas de violino e viola em grupo inicia com o elementar, acompanhando a prática. Conteúdo como pentagrama, clave de sol, compasso, ritornelo, barra final e nota sol no pentagrama conforme a clave de sol e os estudantes de viola também aprenderam a clave de dó da terceira linha, nota dó no pentagrama conforme a clave de dó. No primeiro módulo o estudante vai

aprendendo paralelamente ao instrumento este conteúdo teórico básico para iniciar a leitura de partitura, cujo entendimento é também submetido à avaliação.

Na tarefa de identificar na Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia aspectos que caracterizam o ensino coletivo captou-se que o ensino coletivo, segundo os estudantes e responsáveis entrevistados, possibilitou o ajuntamento entre os estudantes para estudo e ajuda mútua para aprender a tocar pela percepção do desempenho do outro. O aprendizado mútuo praticado no ensino coletivo pode representar um ganho, mas ao mesmo tempo se não observados individualmente, os estudantes podem ser prejudicados entre si por aqueles que não acompanham o mesmo ritmo de aprendizado do grupo.

No ensino coletivo é possível associar o lúdico à técnica e emitir sons elaborados mesmo na iniciação instrumental devido à companhia do outro (Almeida, 2004). A prática em grupo funciona como um estímulo adicional no desenvolvimento do estudante, colaborando na redução do tempo de aprendizado. As técnicas de manipulação de um instrumento são dolorosas e incômodas (Oliveira, 1998), como afirmadas por autores na fundamentação teórica e relatado pelos estudantes entrevistados nesta pesquisa.

Conforme o que pôde ser notado na aplicação da Proposta Metodológica, iniciar o conhecimento musical pela prática instrumental promoveu a assimilação do conteúdo teórico. Foi possível perceber que a representação gráfica da assimilação do conteúdo teórico manteve-se equiparado entre os estudantes em todas as avaliações. Por meio da Avaliação feita na aplicação da Proposta Metodológica, pôde-se observar que em apenas 20 dias de aula os estudantes atingiram uma técnica instrumental razoável, dando-lhes a possibilidade de fazer música. As disparidades quanto ao alcance da técnica podem ser justificadas pela condição de coordenação motora inerente em cada estudante.

A Proposta Metodológica de ensino coletivo do PCA trouxe fluxos numerosos de estudantes de instrumentos de cordas friccionadas. Somente na aplicação da Proposta foram alcançados 26 estudantes para iniciação instrumental.

Tanto os responsáveis, quanto os estudantes entrevistados nesta pesquisa entendem este aprendizado como uma oportunidade e pretendem investir na continuidade de aprofundamento neste aprendizado. Para alguns participantes da

aplicação da Proposta o violino só era visto por eles pela televisão e muitos nem imaginavam que pudessem ter acesso ao aprendizado musical.

O ensino coletivo de cordas friccionadas se torna uma proposta viável em decorrência da realidade econômica e social do nosso país. Esta modalidade de ensino possibilita o ensino musical com baixo custo financeiro pela condição de atendimento em um grupo (Galindo, 2000). Em nosso país há uma escassez de profissionais na área de cordas (Oliveira, 1998) que pode ser minimizada por meio do ensino coletivo.

O ensino coletivo é uma modalidade de ensino muitas vezes discriminada pelo pensamento de aparentar ser somente realizado para carentes financeiramente e para descomprometidos com o aprendizado real no instrumento, sendo que quem avança não é visto ou apoiado como alguém que tem condições de se tornar um exímio instrumentista. O que se nota é que muitas vezes aquele que lida com ensino coletivo se vê surpreendido por muitos resultados individuais positivos.

O aprendizado musical pode ser promovido para desenvolver conhecimento e estar acessível a todo indivíduo. Pesquisadores do ensino coletivo afirmam que pela facilidade de assimilação de conteúdo alcançada por esta modalidade de ensino, pessoas de diversas idades e origens podem ser alcançadas pelo aprendizado musical.

Esta pesquisa analisou a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia. Revelou o valor do ensino coletivo para a expansão do alcance do ensino de instrumentos de cordas friccionadas, entendendo que o ganho do estudo em grupo se estende para a vida e no aprendizado do instrumento pode se tornar um início para uma carreira musical promissora. Também indica possibilidades e oportunidades para elaboração de ações, no sentido de mobilização de políticas públicas para viabilização de ensino musical de qualidade nas escolas do Brasil.

Esta pesquisa não pretende ser conclusiva, mas tem intenção de que os resultados encontrados contribuam para pesquisas futuras voltadas para o ensino coletivo de cordas friccionadas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela Tellejohn. **Essential Elements 2000 for strings: Cello - A comprehensive string method.** (Book One; Book Two), EUA: Hal Leonard Corporation. 2001.

ALMEIDA, José Coelho de Almeida. **O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais.** Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 11-29 p.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** – Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARROS, Líliam Cristina da Silva; GOMES, Luciane. **Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA.** 1ª. ed., v. 01, Belém/ Pará: EDUFPA, 2004.

BATISTA, Antonio de Pádua Araújo. **Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará.** 133 f. Dissertação de Mestrado em Artes – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BLACKING, John. **How musical is man?** 6ª ed. Seattle: University of Washington Press, 2000.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica.** Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Peirópolis, 2001. 192 p.

CARNEIRO, Thaís Cristina Santana. **Aprendizado do violoncelo: Influência da Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes com Características de Risco para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** Dissertação (Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia). Belém, 2010.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. **I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais.** Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 30-36 p.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”:** O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais.** Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 68-71 p.

DEFREITAS, Áureo. **Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo.** Relatório: Projeto de Extensão. Belém: UFPA, 2006.

_____, Áureo. **Projeto Cordas da Amazônia: Violoncelo em Grupo.** Relatório: Projeto de Extensão. Belém: UFPA, 2007.

_____, Áureo. **Entrevista concedida pelo Diretor do Programa Cordas da Amazônia.** Entrevistadora: Társilla Rodrigues. Belém, 26 nov. 2008-a. Arquivo formato WAVE (20 min).

_____, Áureo. **Práticas Pedagógicas do Programa Cordas da Amazônia da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: interdisciplinaridade e inovação de linguagem.** Relatório: Programa Cordas da Amazônia. Belém: UFPA, 2008-b.

_____, Áureo. **Resignificando a história da Orquestra Infanto-Juvenil de Violoncelistas da Amazônia.** Belém: anotações particulares, s.d.

DICK, W. **String Project: fiftieth anniversary.** University of Texas. Austin/Texas. 1998.

FARIAS, Ulisses Wilson Vaz. **Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua contribuição Sócio Cultural.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

GALINDO, João Mauricio. **Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: A construção de um método.** Dissertação de Mestrado em Musicologia - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. *A reflexão como fundamento do processo investigativo* – In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** Coleção Saberes Pedagógicos, coord. Antônio J. Severino e Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. **O sentido do ensino de instrumento em grupo.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais.** Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2006. 83-88 p.

LOPES, Tarsis Salmom da Silva. **A Evasão no Programa Cordas da Amazônia.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Coleção temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986, 10ª reimpressão, 2007. 99 p.

MARTINS, R. **Fundamentos da Educação Musical**. *Série fundamentos 2*. Associação Brasileira de Educação Musical. 1994

MISSOURI STRING PROJECT. **Site do Projeto Cordas – Universidade de Missouri**. Disponível em: <<http://music.missouri.edu/communityprograms/mostrings.html>>. Acesso: 13 dez 2011

MONTANDON, Maria Isabel. **Ensino Coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. **Anais**. Goiânia: A Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2004. 45-48 p.

NASCIMENTO, Paulyane S. **Mudanças Comportamentais a partir da educação musical: comparação entre criança com avaliação comportamental sugestiva de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e criança sem este transtorno**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Pará. 57p. Belém, 2010

NOBRE, João Paulo dos Santos. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e educação musical: três estudos no Programa Cordas da Amazônia**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 112 páginas. Belém, 2011.

O Liberal. **Astros mirins do violoncelo**. 31 mar. 1998. Cartaz, p.1.

O Liberal. **Crianças dão magia ao cello**. 02 dez. 2000. Cartaz, p.1.

O Liberal. **Entre o erudito e o popular**. 16 out. 2007. Magazine, p.1.

O Liberal. **Pará dá banho de cello**. 28 ago. 2000. Cartaz, p.1.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. **O ensino dos instrumentos de cordas: reflexão e prática**. 1998. 202 f. Mestrado (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1998.

RODRIGUES, Jessika Castro. **Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno: Um estudo de caso**. Monografia (Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Educação Musical por meio de cordas friccionadas; abrangência no ensino de música: Um estudo descritivo do Programa Cordas da Amazônia**. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2008.

SILVA, Marco Antonio. **Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé.** Anais do XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, p. 1063. Goiânia, 2010.

SUZUKI, Shinichi. **Nurtured by Love: a new approach to education.** Série: An Exposition – university book, 1969.

SUZUKI, Shinichi. **Suzuki Cello School.** (Book I e Book II) EUA: Copyrighted Material.

TAVARES, Juliana de Oliveira. **Cooperação e parceria na gestão sócio-cultural: O caso do Programa Cordas da Amazônia.** Dissertação de Mestrado em Administração - Universidade da Amazônia. Belém, 2010.

TOURINHO, Cristina. **Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades.** In: Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. (org.). São Paulo: Moderna, 2003. Capítulo 4, p. 77-84.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª ed. - 15. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará.** Belém: Cejup, 2001. 248p

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino.** Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2007.

ANEXOS

ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA**

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma pesquisa que busca realizar em sala de aula de música a verificação e avaliação da aprendizagem nos instrumentos violino e viola, a partir da proposta de ensino desenvolvida no Programa Cordas da Amazônia. A sua participação se dará por meio da permissão para que a criança ou adolescente sob sua responsabilidade participe de aulas de música no Movimento República de Emaús do bairro do Benguí e entrevista semiestruturada gravada. As aulas de música (prática instrumentos violino e viola) acontecerão duas vezes por semana, com 50 minutos de duração cada aula. Asseguramos que a pesquisa não trará qualquer risco para os participantes. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos científicos, mas a sua privacidade e a de sua família serão mantidas. A sua participação neste estudo será de caráter voluntário, não trazendo qualquer ônus para o pesquisador ou para o participante. Se desejar o senhor(a) poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Pesquisadores responsáveis:

Profa. Társilla Castro Rodrigues
Fone: 9943-0111 / 3235-0616

Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Jr.
Fone: 8128-8328

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que sinto-me esclarecido sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados para análise.

Belém, _____ de _____ de 2010

Assinatura do responsável

ANEXO II

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL Subescala 1: Definição Operacional do Comportamento do Estudante.

Definição Operacional do Comportamento do Estudante			
		Sim	Não
1. Posição do Instrumento e Postura do Músico	Mantém o instrumento ligeiramente inclinado para a direita.		
	Mantém a cabeça na posição correta.		
	Mantém os pés na posição correta, encontram-se paralelo ao chão.		
	Mantém o tamanho do espigão apropriado.		
	Mantém a coluna ereta		
2. Posição da Mão Esquerda	Toca com os dedos ligeiramente afastados.		
	Toca com o 4º dedo sobre a referência.		
	Não toca com o pulso quebrado.		
	Toca com o 3º dedo sobre a referência.		
	Toca com o 1º dedo sobre a referência.		
3. Posição da Mão Direita	Toca com o dedo mindinho na posição correta.		
	Toca com os dedos ligeiramente afastados.		
	Toca com flexibilidade do braço, antebraço, e pulso.		
	Toca com o dedo indicador na posição correta.		
	Toca com o cotovelo e ombro na posição correta		
4. Qualidade do som	Toca com o arco na corda		
	Toca sem esbarra nas cordas		
	Toca com o som apropriado		
	Toca com a velocidade do arco apropriada.		
	Toca com o arco na posição correta.		
1. Afinação	Mantém os dedos ligeiramente afastados.		
	Mantém o 4º dedo sobre a referência.		
	Mantém a forma da mão esquerda arredondada.		
	Mantém o 3º ou 2º dedo sobre a referência.		
	Mantém o 1º o dedo sobre a referência.		
2. Entendimento teórico	Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula.		

ANEXO III

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL Subescala 2: Verificação de Comportamento Não Verbal do Estudante.

1 – Posição do instrumento e postura do músico

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

2 – Posição da mão esquerda

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

3 – Posição da mão direita / flexibilidade do braço direito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

4 – Qualidade do som

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

5 – Afinação

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

6 – Entendimento teórico

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo Totalmente		Discordo		Não Tenho Certeza		Concordo		Concordo Totalmente	

ANEXO IV

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO MUSICAL Itens adaptados para violino e viola

Posição do Instrumento e Postura do Músico (PIPM)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mantém o instrumento na posição horizontal apoiado no ombro;▪ Mantém a cabeça na posição correta;▪ Mantém os pés na posição correta, encontram-se paralelos ou o esquerdo um pouco à frente;▪ Mantém a lateral do queixo apoiado na queixeira;▪ Mantém a coluna ereta.
Posição da Mão Esquerda (PME)	<ul style="list-style-type: none">▪ Toca com as pontas dos dedos voltadas para as cordas;▪ Toca com o polegar paralelo ao 1º dedo;▪ Mantém o pulso em posição intermediária: sem flexionar para perto ou para longe do instrumento;▪ Toca com o nível do cotovelo esquerdo apropriado em relação à corda usada;▪ Toca com a mão arredondada, Toca com a mão relaxada.
Posição da Mão Direita (PMD)	<ul style="list-style-type: none">▪ Toca com o dedo mindinho na posição correta. Coloca sobre a madeira de forma arredondada;▪ Toca com o polegar flexionado;▪ Toca com flexibilidade do pulso e antebraço;▪ Toca com o dedo médio na direção do polegar;▪ Mantém o ombro relaxado ao conduzir o arco.
Qualidade do Som (QS)	<ul style="list-style-type: none">▪ Toca com o arco paralelo ao cavalete;▪ Toca sem esbarrar nas cordas;▪ Toca com o som apropriado (ponto de contato e pressão);▪ Toca com a velocidade do arco apropriada;▪ Toca com o arco entre o espelho e o cavalete.
Afinação (A)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mantém o 4º dedo sobre a referência;▪ Mantém o 3º dedo sobre a referência;▪ Mantém o 2º dedo sobre a referência;▪ Mantém o 1º dedo sobre a referência;▪ Toca com a ponta dos dedos e os mantém na corda durante uma sequência de notas ascendentes e/ou descendente.
Entendimento Teórico (ET)	<ul style="list-style-type: none">▪ Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula;▪ Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula;▪ Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula;▪ Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula;▪ Aluno responde corretamente as perguntas feitas em sala de aula.

ANEXO V
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR
DO PROGRAMA CORDAS DA AMAZÔNIA

PROFESSOR DOUTOR ÁUREO DE FREITAS

Mestranda: Társilla Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas

01 - Em que se baseia a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do PCA?

02 - O que o levou a desenvolver esta Proposta Metodológica?

03 - Quais as primeiras dificuldades encontradas para implantação da Proposta Metodológica?

04 - Como ocorre o processo de seleção para o aprendizado instrumental no PCA?

05 - Em quantos níveis a Proposta Metodológica do PCA é dividida?

06 - Como é feita a avaliação dos estudantes?

07 - Cite exemplos individuais de sucesso a partir do aprendizado no PCA.

08 - Faça uma avaliação do Programa como um todo.

ANEXO VI
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS
DAS TURMAS FORMADAS PARA APLICAÇÃO DA PROPOSTA
METODOLÓGICA DE ENSINO COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO
PCA

Mestranda: Társilla Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas

A - Identificação

Nome:

Idade:

Ano Escolar:

B - ANTES DAS AULAS

01. Antes de fazer parte do Programa Cordas da Amazônia você já pensava em aprender a tocar violino/viola?

C – RELACIONADO AS AULAS

02. Nas primeiras aulas qual a maior dificuldade que você encontrou?

03. O que aconteceu para que você pudesse superar essa dificuldade?

04. Das atividades em sala de aula qual a que levou você a aprender algo mais a cerca do instrumento?

05. Qual a maior dificuldade que você encontrou até conseguir executar a música no instrumento?

06. Como o fato de estar junto com outros colegas contribuiu para o seu aprendizado no instrumento?

D - APRESENTAÇÕES

07. De que maneira as apresentações contribuíram para o seu aprimoramento no instrumento?

08. Que importância teve para você o fato de tocar junto com os colegas nas apresentações?

09. Você já participou de outras apresentações que não sejam com o PCA?

E - FUTURO PROFISSIONAL

10. Você pretende continuar estudando o instrumento?

ANEXO VII
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DAS TURMAS FORMADAS PARA
APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO
COLETIVO DE VIOLINO E VIOLA DO PCA

Mestranda: Társilla Castro Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas

A - Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Profissão:

B - ANTES DAS AULAS

01. Antes de fazer parte do Programa Cordas da Amazônia você já pensava em seu filho aprender a tocar violino/viola?

C – RELACIONADO AS AULAS

02. Nas primeiras aulas, segundo relato de seu filho, qual a maior dificuldade que ele encontrou?

03. O que contribuiu para que ele superasse essa dificuldade?

04. Das atividades em sala de aula qual a que você lembra que seu filho relatou?

05. Como seu filho reagiu em relação ao instrumento após o início das aulas?

06. Segundo relato de seu filho, qual a maior dificuldade que ele encontrou até conseguir executar a música no instrumento?

07. Como o fato de estar junto com outros colegas contribuiu para o aprendizado de seu filho no instrumento?

D - APRESENTAÇÕES

08. De que maneira as apresentações contribuíram para o aprimoramento dele no instrumento?

09. Que importância teve para ele o fato de tocar junto com os colegas nas apresentações?

E - FUTURO PROFISSIONAL

10. Você identifica alguma relevância das aulas de instrumento para a vida do seu filho?