



**ENDRE SOLTI**

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GUITARRA ELÉTRICA E  
VIOLÃO POPULAR NA LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE**

**CAMPINAS**

**2015**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES**

**ENDRE SOLTI**

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GUITARRA ELÉTRICA E  
VIOLÃO POPULAR NA LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do Título de Mestre em Música, na Área de Concentração Música: Teoria, Criação e Prática.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg**

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Endre Solti, e orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

---

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Artes  
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

So48a Solti, Endre, 1970-  
Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da Universidade Vale do Rio Verde / Endre Solti. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ricardo Goldemberg.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Ensino a distância. 2. Improvisação (Música). 3. Guitarra. I. Goldemberg, Ricardo, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Evaluation of electric and acoustic guitar learning in bachelor of music in distance learning of the Vale do Rio Verde University

**Palavras-chave em inglês:**

Distance learning

Improvisation (Music)

Electric guitar

**Área de concentração:** Música: Teoria, Criação e Prática

**Titulação:** Mestre em Música

**Banca examinadora:**

Ricardo Goldemberg [Orientador]

Adriana do Nascimento Araújo Mendes

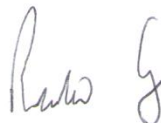
Daniel Marcondes Gohn

**Data de defesa:** 23-04-2015

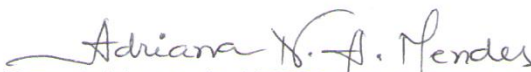
**Programa de Pós-Graduação:** Música

**Instituto de Artes**  
**Comissão de Pós-Graduação**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pelo Mestrando  
Endre Solti - RA 950537 como parte dos requisitos para a obtenção do título  
de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ricardo Goldemberg  
Presidente



Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes  
Titular



Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn  
Titular



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é avaliar o ensino dos instrumentos guitarra elétrica e violão popular nas disciplinas de instrumento da licenciatura em música com habilitação em instrumento - modalidade à distância, oferecida pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Para isso, foi utilizado um estudo de caso, cuja finalidade foi fazer um levantamento de dados referentes ao ensino dos conteúdos improvisação e linguagem jazzística nas referidas disciplinas. Após a coleta dos dados, foi feita uma avaliação comparativa entre as gravações dos improvisos dos alunos enquanto cursavam o primeiro semestre com gravações dos improvisos desses mesmos alunos enquanto cursavam o último semestre. Apesar de os resultados terem sido satisfatórios quanto à evolução, uma análise mais profunda apontou para dificuldades maiores de aprendizagem de elementos musicais rítmicos ou de linguagem. Para explicar esses resultados, recorreremos ao pressuposto teórico de John Anderson (1981), que divide a forma de assimilação de conteúdos em dois tipos de conhecimentos, os conhecimentos declarativo e processual, e ao pressuposto teórico de John Kratus (1996), que divide os níveis de improvisação que um músico improvisador pode alcançar em sete níveis. Através da teoria de Kratus, conseguimos entender que os resultados de dificuldade podem ser considerados como uma das etapas iniciais da apreensão de conteúdos, enquanto que resultados positivos são considerados como uma etapa final ou maturação desses mesmos conteúdos. Através da teoria de Anderson (1981), conseguimos entender que os conteúdos calcados no conhecimento processual apresentam maior dificuldade de assimilação, exatamente pelo fato de ser de difícil verbalização. Após o confronto da análise dos dados coletados com as teorias de apoio, concluímos que as dificuldades de aprendizagem estão presentes em ambas as modalidades, presencial e a distância, mas que se apresentam mais evidentes quando conteúdos práticos são ministrados via EaD. Mesmo assim, consideramos válido o ensino musical instrumental a distância, principalmente para a formação de professores, onde as exigências de ordem prático-instrumental podem ser menores se for previsto pelo curso alguma proficiência instrumental, ou se aproveitados os momentos presenciais obrigatórios da modalidade para atividades que privilegiem a prática de um instrumento musical.

**Palavras-chaves:** ensino a distância; improvisação; guitarra elétrica.





## **ABSTRACT**

The objective of this study is to evaluate the teaching of instruments and electric guitar popular guitar in the degree of instrument disciplines in music with instrument qualification - distance mode, offered by the University Vale do Rio Verde (UNINCOR). For this, a case study was used, whose purpose was to make a data collection for the teaching of improvisation and jazz language content in these disciplines. After collecting the data, it made a comparative evaluation between the recordings of the improvisations of the students were enrolled as the first half with recordings of the improvisations of these same students as were enrolled in last semester. Although the results were satisfactory with regard to evolution, a deeper analysis pointed to greater difficulty in learning rhythmic musical elements or language. To explain these results, we turn to the theoretical assumption of John Anderson (1981), which divides the form of assimilation of content in two types of knowledge, declarative and procedural knowledge and the theoretical assumption Kratus John (1996), which divides improvisation levels that an improvising musician can reach into seven levels. By Kratus theory, we understand that the results of difficulty can be considered as one of the initial stages of apprehension contents, while positive results are considered as a final step or maturation of these same contents. By Anderson's theory (1981), we understand that the footwear content on procedural knowledge are more difficult to assimilate, just because it is difficult to verbalize. After analysis of the data collected confrontation with the theories of support, we conclude that learning difficulties are present in both modes, face and the distance, but that present more evident when practical contents are taught via distance education. Still, we consider valid the instrumental music distance learning, particularly for teacher training, where the demands of practical-instrumental order may be lower if provided by the course some instrumental proficiency, or if harnessed the mandatory personal moments of the sport for activities that favor the practice of a musical instrument.

**Keywords:** Distance learning; improvisation; electric guitar.



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
2 EAD.....	5
2.1 Definições de EaD.....	5
2.2 História do EaD.....	6
2.3 O EaD em música.....	12
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
3.1 Os conhecimentos processual e declarativo .....	15
3.1.1 O conhecimento declarativo ou proposicional .....	16
3.1.2 O conhecimento processual ou procedimental .....	18
3.1.3 Tomada de decisão .....	22
3.2 Desenvolvimento musical/níveis de improvisação (John Kratus).....	23
3.2.1 Os sete níveis de improvisação de Kratus .....	27
4 ESTRUTURA DA DISCIPLINA ALVO DO ESTUDO DE CASO .....	31
4.1 Estrutura geral do curso.....	31
4.2 Aspectos legais do EaD.....	33
4.3 Conteúdos das disciplinas de violão popular e guitarra elétrica.....	35
4.4 Das avaliações .....	37
5 O ESTUDO DE CASO .....	39
5.1 Descrição da pesquisa .....	39
5.2 Descrição do público-alvo.....	40
5.3 A coleta de dados .....	41
5.4 Os questionários .....	41
5.5 Análise dos dados.....	47
5.5.1 Apresentação dos dados do questionário aos avaliadores.....	47
5.5.2 Estatísticas iniciais .....	48
5.5.3 Apresentação dos dados do questionário 2 (aos alunos) .....	50
5.5.3.1 Dados primários ou diretos.....	51
5.5.3.2 Dados secundários ou indiretos .....	57

5.6 Interpretação dos dados .....	61
5.6.1 Os resultados de retrocesso.....	61
5.6.2 A diferença de evolução entre os itens melódico e rítmico.....	63
6 CONSIDERAÇÕES.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
ANEXOS.....	79

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a Deus, que me deu esta nova oportunidade para o meu crescimento profissional e me permitiu cumpri-lo na íntegra, me dando saúde e tempo hábil para isso, e à minha família, esposa Cleusa e filho Átila, que me permitiram trocar os passeios, férias e momentos de lazer nos finais de semana pelo trabalho acadêmico.

Agradeço ao meu orientador professor Dr. Ricardo Goldemberg, por me aceitar como seu orientando, pela sua orientação ímpar e pela sua paciência comigo; à professora Dr<sup>a</sup> Adriana Mendes, pela atenção e confiança depositada em mim, mesmo sem os vínculos formais de orientação; e ao professor Me. Roberto Onófrio Gomes, pela ajuda através de longas horas de discussão sobre o tema EaD, através das redes sociais.

Meus agradecimentos também aos membros titulares e suplentes da banca de qualificação e defesa, pela prontidão e valiosas orientações, prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn, prof. Dr. Paulo Tiné, prof. Dr. Hermilson Nascimento, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Mendes e prof. Dr. Glauber Santiago.

Agradeço, também, a todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica durante esse período, ministrando as disciplinas obrigatórias e eletivas com muita dedicação e entusiasmo: os prof. Dr. Jonas Manzoli, prof. Dr. Jorge Schröder, prof. Dr. Didier Guigue, prof. Dr. Stéphan Schaub, prof. Dr. Mikhail Malt, e prof. Dr. José Roberto Zan.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico geral de desenvolvimento.....	p.49
Figura 2 – Gráfico de desenvolvimento melódico.....	p.50
Figura 3 – Gráfico de desenvolvimento rítmico.....	p.50
Figura 4 – Gráfico geral de desenvolvimento dos alunos com experiência prévia.....	p.54
Figura 5 – Gráfico de desenvolvimento melódico dos alunos com experiência prévia.....	p.55
Figura 6 – Gráfico de desenvolvimento rítmico dos alunos com experiência prévia.....	p.55
Figura 7 – Gráfico geral de desenvolvimento dos alunos sem experiência prévia.....	p.55
Figura 8 - Gráfico de desenvolvimento melódico dos alunos sem experiência prévia.....	p.56
Figura 9 - Gráfico de desenvolvimento rítmico dos alunos sem experiência prévia.....	p.56





## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Tabela comparativa dos dados coletados..... p.48

Tabela 2 – Tabela de proficiência do nível inicial dos alunos.....p.52



## INTRODUÇÃO

A necessidade de transmissão do conhecimento a distância não é algo recente. Alves (1998) posiciona o surgimento do EaD no século XV, com a criação da imprensa pelo alemão Johannes Guttenberg, mas a aplicação das tecnologias de informação no Ensino a Distância (EaD) é algo novo, que podemos dizer que teve seu início com o acesso da população às essas novas tecnologias. O ensino a distância a nível acadêmico também é novo no Brasil e tem crescido vertiginosamente nos últimos anos, não somente através da iniciativa privada, mas também através das universidades públicas, crescimento justificado pelas facilidades geradas pelo EaD, que atende principalmente aos que trabalham e necessitam de flexibilidade de tempo para frequentar um curso superior.

Na música, as primeiras experiências com essa modalidade de ensino no Brasil ocorreram em 2007, através do programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a direção do Instituto de Artes da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com foco na formação de professores de música para atuarem na rede pública, no ensino fundamental e médio (WESTERMANN, 2010). Nessa mesma data, a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) também inicia suas atividades voltadas ao ensino a distância, através do programa UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Desde a criação do programa Pró-Licenciaturas, outros cursos foram criados em outras universidades públicas e privadas no país, mas todos com foco na formação de professores para a educação musical. Apenas um curso com foco em instrumento musical foi criado na modalidade a distância, a Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento Musical, da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). A licenciatura com habilitação em instrumento a distância foi criada em substituição à outra licenciatura já existente na modalidade presencial, que atuou até 2010 e até o presente momento, encontra-se inoperante. Esse curso apresenta características semelhantes à de uma licenciatura em educação musical, porém o foco principal é a formação de professores aptos a exercerem a prática docente em conservatórios, escolas de música, e também como educadores musicais no ensino fundamental e médio, visto que o que difere essa licenciatura para as demais em educação musical é o foco em instrumento.

Em uma licenciatura em educação musical, são oferecidos somente instrumentos conhecidos como “instrumentos musicalizadores”, cuja função principal não é a expertise em performance, mas aprender o instrumento com finalidades em educação em escolas regulares, enquanto que as disciplinas de uma licenciatura com habilitação em instrumento não somente discutem estratégias de ensino-aprendizagem específicas do instrumento, mas também englobam atividades práticas que privilegiem a prática instrumental plena. O aluno dessa disciplina obrigatoriamente deverá apresentar proficiência mínima no instrumento. Apesar de ser único até o momento no país, acreditamos que, com a popularização do EaD, outros cursos semelhantes a esse serão criados e com eles a necessidade de compreendermos melhor o processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina de cunho prático a distância, sobretudo um instrumento musical.

E foi a partir dessa premissa que surgiu o interesse pela presente pesquisa, que tem como objetivo principal fazer uma avaliação do ensino formal superior de instrumento musical via EaD, mais especificamente das disciplinas de guitarra elétrica e violão popular, oferecidas pelo curso de música modalidade a distância da UninCor. Os conteúdos escolhidos para avaliarmos o desenvolvimento musical dos alunos nas disciplinas de instrumento são a linguagem e improvisação jazzísticas.

Poucas pesquisas permeiam o ensino de instrumento musical via EaD no Brasil (GOHN, 2009; LIMA, 2002; MENDES E BRAGA, 2007; WESTERMANN, 2010), sendo que a maioria dessas pesquisas aborda disciplinas de instrumentos cujo foco não é a formação de instrumentistas (instrumento complementar ou musicalizadores), visando somente dar noções básicas e estratégias de ensino coletivo dos instrumentos mais adequados à musicalização em escolas regulares.

Quanto aos pressupostos, a pesquisa se divide basicamente em dois eixos teóricos principais e um estudo de caso. O estudo de caso, descrito no capítulo 5, será a ferramenta responsável pela avaliação de desempenho dos alunos das disciplinas de guitarra elétrica e violão popular, da referida instituição. A estratégia utilizada para tal será uma análise das gravações das improvisações feitas pelos alunos durante o primeiro período do curso, que serão comparadas às gravações mais recentes da mesma atividade, feitas enquanto cursavam o último período.

Os pressupostos teóricos, explanados no capítulo 3, darão o devido respaldo aos resultados obtidos no estudo de caso e estão divididos em duas partes: os sete níveis de improvisação propostos por John Kratus (KRATUS, 1996), os conhecimentos Processual e Declarativo propostos por John Anderson (ANDERSON, 1981 e 1982) e a tomada de decisão, discutida por vários autores em diferentes áreas.

Através do pressuposto teórico de Kratus, a proposta de divisão do conhecimento de improvisação musical em sete níveis dará suporte ao questionário utilizado para o estudo de caso e às análises dos resultados obtidos através do referido questionário.

O pressuposto teórico de Anderson nos ajudará a entender as dificuldades existentes no ensino-aprendizagem de conteúdos práticos, tais como tocar um instrumento musical. Esse autor divide os conhecimentos em duas categorias distintas: conhecimento declarativo, relativo a conteúdos que são armazenados na memória e não dependem de análise, e conhecimento processual, relativo a conteúdos armazenados no subconsciente e que tem, como característica principal, a automatização de ações ou de procedimentos.

Entretanto, entendemos que o ensino de um instrumento musical a distância também pode englobar alguns elementos formais legais, tais como os referenciais de qualidade específicos para o ensino a distância, elaborados pelo MEC, que é a legislação específica para o EaD . Estes referenciais que regem a modalidade não definem com precisão o emprego dos momentos presenciais para cursos que possuam na sua estrutura curricular disciplinas práticas que, a princípio, poderiam ser utilizados em aulas, oficinas ou máster classes, ao invés de prioritariamente serem utilizados para avaliações. Em um curso fundamentalmente teórico, as avaliações presenciais se fazem necessárias, sob o argumento de que pode ser facilmente adulteradas se aplicadas através de meios virtuais, ao passo que para atividades práticas, o inverso pode ser perfeitamente viável para atividades que contemplem a prática instrumental assistida, coletiva ou não, e com relativa fidedignidade, pois as avaliações podem ser feitas com provável segurança através de vídeos sem edições. Esse aspecto será discutido brevemente no capítulo 4, juntamente com a descrição do curso alvo do estudo de caso. Nesse mesmo capítulo, descreveremos também o ambiente virtual utilizado para a mediação entre os pares, os encontros presenciais, os conteúdos vistos dentro de cada semestre e o processo de avaliação dos alunos.

O capítulo 2 deste trabalho é destinado ao contexto histórico do ensino a distância formal e informal, desde os primórdios até os dias atuais. O ensino musical via EaD também é abordado neste capítulo.

E, no capítulo 6, a conclusão, todos os elementos da pesquisa supracitados serão confrontados e discutidos à luz das teorias apresentadas neste trabalho. A partir dos resultados obtidos nos embates teóricos, deduzimos que o ensino-aprendizagem das práticas instrumentais musicais a distância apresentam determinados problemas que podem dificultar a aquisição plena das habilidades psicomotoras, inerentes ao ato de tocar um instrumento musical. Esses problemas estão associados à assimilação de determinadas práticas musicais relacionadas com os conteúdos de linguagem (conteúdos rítmicos). Esses conteúdos rítmicos podem carregar grande quantidade de conhecimento processual que, de acordo com vários autores apresentados neste trabalho, tornam esses tipos de conteúdos inacessíveis aos protocolos verbais, portanto, de difícil transmissão através da escrita ou fala.

Contudo, levantamos a hipótese que esses problemas também possam estar presentes no ensino convencional presencial, e que somente seja potencializado nessa modalidade, tornando os problemas ainda mais evidentes no ensino a distância.

## **2 EAD**

### **2.1 Definições de EaD**

De acordo com Dohmen (1991), o ensino a distância é uma forma organizada de autoestudo, no qual o aluno é instruído a partir de um material didático que lhe é fornecido. A verificação dos resultados é feita por um grupo de professores/tutores. O ensino a distância somente é viável desde que se faça uso de meios de comunicação capazes de vencerem longas distâncias.

Peters (2009) define EaD como sendo um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, através do uso extensivo de meios de comunicação, pelos quais torne possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo. Ele também define como sendo uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Para Moore (1996), o ensino a distância pode ser definido como um conjunto de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos. A comunicação entre professor e aluno deve ser intermediada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos entre outros.

Já Holmberg (1991) define EaD como intrínseco às várias formas de estudo, naqueles níveis em que os alunos não estão sob contínua supervisão de professores/tutores em uma sala de aula convencional. Essa modalidade prevê planejamento e organização de ensino de forma diferente à da forma convencional presencial.

Para Keegan (1991), ensino a distância é separação física entre professor e aluno, prevê também uma organização educacional específica para tal, sistematizada e dirigida, com acompanhamento constante de um professor/tutor e que utilize meios técnicos de comunicação que possibilite a interação dos pares. Ele prevê também encontros presenciais com propósitos didáticos e de socialização.

Para Chaves (1999), o EaD é o ensino que ocorre quando o transmissor (professor) e o receptor (aluno) estão separados no tempo ou no espaço. No caso do espaço, as distâncias entre

aluno e professor devem ser estreitadas através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens.

No 1º Artigo do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da lei 9.394, a EAD é definida como a *“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, em lugares ou tempos diversos.”*.

## **2.2 História do EaD**

Há muitas controvérsias quanto ao surgimento específico do ensino a distância. Se levarmos em conta a escrita como o primeiro passo para o ensino a distância e/ou a transmissão de conhecimento senão da forma oral, podemos então situar o início informal do EaD com a invenção da escrita e situar a famosa biblioteca de Alexandria como o primeiro grande centro de distribuição de informação do mundo antigo. Ela reinava absoluta, na cidade de Alexandria, como centro cultural mundial da antiguidade, entre os séculos III a.C. e IV d.C., possuindo algo em torno de 700.000 rolos de pergaminhos e papiros. Nesse caso, não eram os escritos que se deslocavam até as pessoas, e sim intelectuais que vinham de todas as partes do mundo para adquirir conhecimentos e transmiti-los aos seus povos, através de cópias manuais dos escritos lá mantidos (SAGAN, 1980).

Porém, Alves (2009) posiciona o invento do EaD com a invenção da imprensa, pelo alemão Johannes Guttenberg, no século XV. Apesar de que a criação da imprensa possibilitou a reprodução em larga escala de livros, jornais e panfletos, a existência desses escritos antecede a esse acontecimento, como vimos anteriormente. Neto (2001) apud Gohn (2009) sugere que o EaD teve início antes da invenção da imprensa, por volta de 50 d.C., com a intenção de propagação do cristianismo por Paulo de Tarso, quando leituras públicas eram feitas dos ensinamentos de São Paulo. Cartas circulavam nas assembleias cristãs dos povoados com informações sobre a doutrina. Nessa época, as leituras dos poucos exemplares copiados manualmente eram feitas em grupo, e o conhecimento era disseminado pela mediação entre mestres e aprendizes. Entretanto, foi com o advento da imprensa que a transmissão de



conhecimento se tornou mais ávida, pois a reprodução dos escritos se tornou muito mais dinâmica e eficaz.

Há relatos antigos do EaD pós-invenção da imprensa, tais como as aulas particulares de taquigrafia de Cauleb Philips, publicada na Gazeta de Boston em 20 de março de 1728, ou as aulas também de taquigrafia de Isaac Pitman em 1840, que sintetizou os princípios da taquigrafia em cartões postais, que trocava com seus alunos. Porém, foi através dos correios que se deu início aos cursos formais de educação a distância (BATES, 1995), tendo ainda o material impresso como o principal e único meio de disseminação de informação.

Os cursos por correspondência são chamados pela literatura especializada como “*a primeira geração do EaD*”.

Em 1858, uma lei propiciou à Universidade de Londres que promovesse cursos por correspondência. Não haveria mais a necessidade da presença do aluno na universidade, senão para as avaliações, que também poderiam ser feitas em outros locais ou polos, distantes do campus da universidade.

A primeira experiência norte-americana com o EaD aconteceu em 1882, na Universidade de Chicago (NISKIER, 1999). O EaD também foi amplamente utilizado, nos Estados Unidos, em programas de treinamento militar, oportunidades de estudo ao público feminino, que na época não tinha acesso às universidades (MOORE E KEARSLEY, 2007, apud GOHN, 2009), e também na Europa, em cursos de qualificação profissional de professores (Inglaterra) e aos combatentes e prisioneiros da segunda guerra mundial, que viam no EaD a oportunidade de dar continuidade aos estudos (KENYON JONES, 2008, apud GOHN, 2009). Nessa época, o EaD foi concebido como uma oportunidade de estudos aos menos abastados e àqueles que não dispunham de tempo nem condições financeiras e de locomoção até uma universidade. Vários cursos a distância foram criados, a partir de 1880, principalmente cursos preparatórios e de extensão, tais como o curso do Sherry's College e os cursos das universidades de Oxford e Cambridge.

Em 1924, na Alemanha, Fritz Reinhardt criou a Escola Alemã de Negócios, também a distância.

No Brasil de 1900, professores particulares anunciavam em jornais cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência (ONÓFRIO, 2011). Para Alves (2009), o marco referencial do ensino a distância no Brasil aconteceu em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais, que ofereciam cursos formais por correspondência. Destacamos também o IUB (Instituto Universal Brasileiro) e o Instituto Monitor, fundados em 1941 e 1939, respectivamente. Essas escolas se utilizavam da correspondência como veículo de interação com o aluno e as provas finais eram realizadas em sua sede principal. Eram oferecidos cursos profissionalizantes tais como corte e costura, encanador, eletricista, eletrotécnica, entre outros. Ambos os institutos existem até hoje e utilizam o material impresso e os correios como principal ferramenta de aprendizado.

A partir de 1920, as rádios difusoras ganham destaque como ferramenta dissipadora de conhecimento, o que chamamos de “*a segunda geração do EaD*”, pela literatura especializada, junto com a televisão. Desde que deixamos de ser colônia de Portugal, tentativas de encontrar uma identidade própria do Brasil, o ideal do nacionalismo, levaram os governos a tomarem iniciativas de disseminação da cultura popular existente no interior do país, ainda desconhecidas nos grandes centros (WISNIK, 1983). A educação também foi meta desses governos, e as rádios difusoras tiveram um papel importante nesse processo, principalmente no governo de Getúlio Vargas.

Em 1923, é fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquette Pinto, com a função de possibilitar a transmissão do conhecimento e cultura pelo país (ALVES, 2009, apud WESTERMANN, 2010). Mais tarde, em 1937, a rádio foi doada ao Ministério de Educação e Saúde, que passou a usar a rádio estritamente na instrução pública.

Em 1937, já na era Vargas, foi criado o Serviço de Radiodifusão no Ministério da Educação. A partir daí, as rádios difusoras, estatais e principalmente privadas começaram a veicular programas de cunhos educativos. Seria um EaD informal. Vários programas foram criados e veiculados, tais como os programas Rádio Postal e A Voz da Profecia, este último criado pela igreja Adventista, com o intuito de difundir cursos bíblicos.

Nas décadas de 60 e 70, inúmeras rádios começaram a investir em programas de ensino, em cursos de alfabetização de adultos e em cursos profissionalizantes (DELL BIANCO, 2009, p.56,

apud WESTERMANN, 2010), sendo o mais conhecido desses cursos o Projeto Minerva. Esse programa foi criado pelo governo federal e tinha como finalidade educar pessoas adultas. Era obrigatório a sua transmissão por todas as rádios do país, na época.

Em 1946, o SENAC cria a Universidade do Ar, em parceria com o SESC regional, que beneficiou mais de 91 mil pessoas com cursos no setor de comércio e serviços. Os programas eram gravados em estúdio e transmitidos para 47 emissoras de rádio. Os discos com as gravações eram mantidos nos núcleos educacionais espalhados pelo interior do país, onde monitores treinados pelo SENAC São Paulo cuidavam da tutoria. Esse programa durou até 1962. Nesta mesma época, o uso de aparelhos reprodutores de fitas começa a ser usado no ensino a distância e atinge o seu auge com a criação da fita cassete, de custo bem mais barato que os modelos de rolo e de cartucho que antecederam a este modelo (DOMINGUEZ, 2014).

O uso da televisão na educação teve seu início em 1934, quando a Universidade do Estado de Iowa realizou transmissões sobre higiene bucal e astronomia (MOORE E KEARSLEY, 2001, apud GOHN, 2009). No Brasil, a televisão começa a ser utilizada como mais um veículo para a EaD a partir do final da década de 60.

Em 1969, o Ministério das Comunicações cria uma medida de incentivo à educação através de uma lei que obriga as rádios e TVs a dedicarem uma parcela de sua programação para programas educativos (ALVES, 2009, p.10, apud WESTERMANN, 2010). Após essa determinação, foram criadas TVs de cunho educativo estatais, com programação educativa durante 24 horas, tais como a TV Cultura, a Rede Brasil e, mais recentemente, a TV Escola e a TV Futura, sendo esta última de iniciativa privada, afiliada à Fundação Roberto Marinho. Os Telecursos, também criados pela referida Fundação, são os programas de educação a distância mais antigos criados pela TV brasileira (ALVES, 2009). Cursos de primeiro e segundo grau são transmitidos até hoje, em horários alternativos para aqueles que trabalham e não dispõem de tempo para deslocamento até uma escola.

Porém, a utilização da imagem no ensino a distância tem sua origem bem antes da criação da televisão. Desde a sua criação, em 1895, o cinema vem sendo utilizado também na educação. Há registros de filmes mudos direcionados para o ensino médico, sendo o mais antigo deles uma cirurgia realizada pelo doutor Doyen, realizada em 1898. Mas foi somente depois do cinema

adquirir som que esse recurso começou a ser utilizado amplamente para a educação, e a partir da segunda metade do século XX, os filmes passaram a ser veiculados pela televisão, substituindo, em grande parte, o cinema (NETO, 2001 apud GOHN, 2009).

Nas escolas profissionalizantes, nos cursos livres e nas universidades, com a invenção do videocassete, as fitas de vídeo passaram a ser amplamente utilizadas, em substituição às fitas cassetes de áudio exclusivamente.

As primeiras experiências com o uso de redes de computadores no EaD aconteceram em 1989, na Universidade do Estado da Pensilvânia, realizadas por Michael Moore. Foram utilizadas duas linhas telefônicas para a transmissão de imagens e áudio. Alunos de graduação do México, Finlândia e Estônia, além de outras partes dos Estados Unidos, eram atendidos por esse sistema. Aqui começa o que a literatura especializada chama de “*a quarta geração do EaD*” (A “*terceira geração do EaD*” é designada somente ao uso de computadores no ensino a distância sem a interligação entre eles pela Internet).

Mas foi com a criação da Internet, em 1990, que o EaD começa a ganhar definitivamente espaço dentro da educação e também nas universidades. Com a World Wide Web (www) ou “rede de alcance mundial”, tornou-se possível as comunicações síncronas, entre professor e alunos e entre os próprios alunos, dando mais eficácia ao ensino a distância e a um custo bem mais barato. A Internet, a princípio, foi utilizada para comunicação entre universidades e entre instituições governamentais e somente mais tarde foi aberta ao grande público mundial. Apesar de que a Internet represente a mais importante inovação na educação a distância, Gohn (2009) observa que, até o momento de sua pesquisa, não houve muito sucesso nas universidades virtuais nos países desenvolvidos. Ele exemplifica com a experiência da United Kingdom e-University, criada em 2000 e com altos investimentos do governo britânico, fechada dois anos após a sua criação, motivado pelo número muito pequeno de alunos matriculados.

Embora o EaD pré-Internet tenha sido muito utilizado tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, com relativo grau de sucesso, na era da informática e da Internet isso parece não ter acontecido da mesma forma em relação ao ensino formal superior. Em uma breve pesquisa na Internet, através do site de procura GOOGLE, observamos é que o EaD está mais presente em cursos universitários nos países em desenvolvimento, enquanto que

em países desenvolvidos parece que ficou restrito aos cursos de formação continuada, pós graduações e cursos livres, com poucas exceções. Tais exceções, de acordo com a breve pesquisa, são as Universidades Aberta do Reino Unido e Aberta de Portugal. Esta última é autodenominada de *mega-provider* dos *e-learning*s europeus.

Porém, autores como Otto Peters (2009), vão contra este pressuposto de que o ensino superior formal fica restrito a países de terceiro mundo. O autor afirma que as universidades a distância superaram as universidades presenciais em tamanho pelo número de alunos que alcançam, e que existem pelo menos mais 8 universidades com pelo menos 200 mil estudantes cada, como exemplos a FernUniversität, na Alemanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, da Espanha e a Universidade do Ar, no Japão. Entretanto, as universidades mais populosas quanto ao número de alunos são as que se localizam em países subdesenvolvidos, tais como a Universidade Indira Ghandi (1,5 milhão de alunos, maior universidade a distância do planeta), localizada na Índia, a Universidad Nacional Abierta (UNA), na Venezuela, a Universidade Payame Noor, no Irã, e a Universidade da África do Sul.

No Brasil, a boa receptividade do EaD se deve aos incentivos públicos e à possibilidade de atuação em larga escala, podendo atingir um número bem mais significativo de alunos que o modelo presencial. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), 115 instituições de ensino ofertavam cursos a distância até 2008, e o número de alunos matriculados nesses cursos subiu 96,9% entre os anos de 2007 e 2008, época em que os cursos EaD mais cresceram. No último censo (CENSO EaD BR, 2012) promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), constavam 231 instituições que oferecem algum tipo de serviço voltado à educação a distância, oferecendo 1856 cursos a distância autorizados pelo MEC. Entretanto, a ABED observa que, nesse último censo, foram incluídos tanto universidades que oferecem cursos totalmente a distância como também universidades que utilizam somente 20% da carga horária para disciplinas a distância em seus cursos presenciais.

Como podemos observar, foi a criação das tecnologias de informação e comunicação, as TIC's, que reavivaram as práticas de EaD, devido à flexibilidade de tempo de estudo proporcionada aos estudantes, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais. Tudo isso mencionado nos permite hoje realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediatizados, como explorar o

potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento. (ALMEIDA, 2003, p.330, apud ONÓFRIO, 2011).

### **2.3 O EaD em música**

Podemos dizer que os norte-americanos são experts na arte de educar por meio de métodos, livros, vídeoaulas e cursos em fascículos com a presença de fitas cassete ou CD-ROMs. São inúmeras as editoras, dentre elas as mais conhecidas são: Sher Music Co. e a Hal Leonard. Na área de vídeo-instrução, podemos citar as extintas Hotlicks Productions Inc., a Homespun e a DCI Music Video. As vídeo-aulas foram amplamente utilizadas como forma de educação musical a distância, nos anos 80 (GOHN, 2003). Eram disponibilizadas no formato VHS e continham aulas dos mais diversos instrumentos e instrumentistas. Geralmente músicos consagrados gravavam essas aulas, muitas vezes para demonstrar seus estilos pessoais de tocar. Porém, antes das tecnologias de som e imagem, os livros e métodos impressos eram os responsáveis pela educação musical, seja dentro de uma escola de música ou sem a intervenção de um professor, a distância. Dentre as editoras mais conhecidas, podemos citar a editora Ricordi, fundada em 1808, na cidade de Milão, na Itália, por Giovanni Ricordi, que começa como copista e, por sua perfeição na técnica da escrita musical, abre uma pequena tipografia. Com o tempo, se torna a principal casa de edição musical italiana, vindo a se estabelecer, no nosso país, a partir de 1927.

No Brasil, as editoras de música começaram da mesma forma que em outras partes do mundo, ou seja, executando registros musicais. Em épocas que as gravações não existiam ou estavam começando a surgir, com alto custo, a maneira mais barata de se registrar uma obra musical era a transcrição em partituras, principalmente quando o assunto era direitos autorais. Uma das pioneiras no Brasil foi a editora Irmãos Vitale, fundada em 1923 pelos irmãos Emílio, Vicente, Afonso, José e João Vitale. Nessa época, podemos dizer que a educação a distância acontecia de duas formas, ou por meio da audição através dos primeiros discos e do rádio ou audições de grupos musicais e ou solistas, ou por meio de métodos editados por essas editoras.

Napolitano (2002) aponta que as primeiras editoras de música surgiram logo após a criação da imprensa pelo alemão Gutenberg, no século XV, sob influência das revoluções burguesas. As imprensas que surgiam, contratavam músicos e compositores e promoviam concertos como divulgação de seus catálogos musicais.

Durante esse período, as editoras faziam o mesmo papel que as gravadoras fazem hoje, ou seja, administravam a indústria musical da época. No Brasil, até o final do século XIX, apenas cinco províncias possuíam casas editoriais de partituras: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia e Pará.

Mais tarde surgiram os cursos propriamente ditos de música a distância, entre eles o curso de violão do IUB (Instituto Universal Brasileiro), que oferecia/oferece formação profissional básica do instrumento (ALVES, 2009). O curso inclui fascículos mensais com o acompanhamento de mídias de apoio, tais como a fita cassete, vídeoaulas em VHS, CDs e CD-ROMs e DVDs (cada uma dessas mídias era fornecida em suas respectivas épocas de surgimento). As “revistinhas” cifradas também são um exemplo de ensino musical informal à distância. São vendidas até hoje nas bancas de jornal e contêm as letras das músicas e as cifras das respectivas harmonias.

O projeto Telecurso, veiculado pela Rede Globo de televisão em TV aberta, também oferece a música como uma das disciplinas em seu curso de ensino médio (NOVO TELECURSO, 2010).

Mas foi com a implantação da Internet que o ensino musical a distância, formal e informal, ganhou força. São milhares de vídeoaulas, sites de cifras e letras, sites pessoais de músicos conceituados que disponibilizam conteúdos educacionais, todos acessíveis na WWW. Para Gohn (2009, pp.29-30), todos esses materiais caracterizam ensino musical a distância, mesmo sem a presença de um interventor/tutor/professor, desde que haja a intenção de aprendizado pelo aluno ou por quem idealiza o material e desde que ocorra em tempos/espacos diferentes.

No ensino superior de música no Brasil, podemos citar o curso pioneiro promovido pelo programa Pró-Licenciaturas do MEC (PROLICEMUS), iniciado em 2007, sob a direção do Instituto de Artes da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com foco na formação de professores de música que atuam na rede pública, no ensino fundamental e médio, mas ainda não possuem habilitação para tal (WESTERMANN, 2010). Na mesma época, o sistema denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB) inicia suas atividades nos moldes parecidos do programa Prolicemus, abarcando dois cursos de educação musical a distância com

polos espalhados pelo Brasil, o curso da UNB (Universidade de Brasília) e o curso da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Cursos particulares de educação musical a distância de nível superior também são oferecidos no país. Até o presente momento, foram encontradas as seguintes instituições que oferecem curso de música a distância: UninCor (Universidade Vale do Rio Verde), sediada na cidade de Três Corações, UNIS (Universidade do Sul de Minas), sediada em Varginha, Faculdades Claretiano, sediada em São Paulo e a UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), sediada em Santos. Todos possuem cursos de educação musical, com exceção da UninCor que, além deste curso, oferece também o curso de licenciatura em música com habilitação em instrumento, único no país oferecido a distância. Até o momento, o curso oferece habilitações para violão popular, violão clássico, guitarra elétrica, piano, bateria, percussão, canto e saxofone.

No exterior, principalmente em países desenvolvidos, notamos que o ensino a distância na área musical fica quase que restrito às pós-graduações (mestrado, doutorado, especializações), com algumas exceções, tais como Thomas Edison State College (Bacharelado em artes) e Full Sail University (produção musical). Como exemplo de cursos de mestrado e doutorado, podemos citar a Boston University Online e a Universidade Autônoma de Barcelona, que oferecem cursos superiores a distância de Mestrado e Doutorado em Educação Musical, dentre muitas outras.

No âmbito da educação a distância, destacamos também o trabalho da FUNIBER (Fundação Universitária Ibero-americana). A FUNIBER, atualmente, é uma instituição que se desenvolve por meio de diversos convênios e projetos, participando em atividades tanto acadêmicas, científicas e de pesquisa como de cooperação, desenvolvimento e crescimento econômico. Através de seu vínculo com universidades e instituições profissionais, a instituição visa proporcionar formação profissional global, presencial e a distância. Entre as várias universidades em parceria com a FUNIBER, podemos destacar Instituto Piaget de Portugal, com polos em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Brasil, que oferece o curso de mestrado em música nos polos de Viseu e de Almada, voltado para a docência dos seguintes instrumentos: acordeon, clarinete, flauta transversal, guitarra, guitarra portuguesa, oboé, piano, órgão, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violino, violoncelo, canto, técnica de composição e regência (FUNIBER).



### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 3.1 Os conhecimentos processual e declarativo

As primeiras referências a esses dois tipos de conhecimento surgiram das pesquisas de John Anderson, professor de psicologia na Universidade de Carnegie-Mellon University. Em 1981, com o livro “As competências cognitivas e sua aquisição”, uma coletânea de artigos do ano anterior sobre a aquisição de habilidades cognitivas, o autor introduz as primeiras definições sobre os conhecimentos declarativo e processual. Em 1982, com o artigo “Aquisição de habilidade cognitiva”, fundamenta a sua teoria denominada ACT (Adaptive Control of Thought), que descreve os princípios básicos de operação incorporados ao sistema cognitivo, propondo uma distinção entre os conhecimentos processual (CP) e declarativo (CD). No ano seguinte, o livro “Arquitetura da Cognição” (1983) apresenta uma revisão dos resultados dos artigos anteriores, uma nova versão da teoria ACT de Anderson de arquitetura cognitiva.

A respeito dos CD e CP, Azevedo (1995) diz que se observarmos os processos de aquisição de conhecimentos sob a ótica da cognição, conseguimos uma descrição desses conhecimentos e das estratégias que favorecem a sua aquisição. De acordo com ele, esses conhecimentos são os conhecimentos perceptual, declarativo e processual (ou procedimental). Na nossa pesquisa, abordaremos somente os dois últimos, os conhecimentos declarativo e processual, por entendermos que somente esses dois tipos são suficientes para esclarecermos o propósito desta pesquisa. O mesmo autor também afirma que “*a existência de diversos tipos de conhecimento indica a possibilidade de otimização da aprendizagem dos diversos tipos de conhecimento através de diferentes processos*” (AZEVEDO, 1995, p.56). Ou seja, o tipo de conhecimento passa a ter importância para definirmos as estratégias de aprendizagem.

No início, percebemos que grandes áreas se apropriam desses conhecimentos para obter respostas a questões similares às de nossa pesquisa. Essas outras áreas são a Linguística, a Matemática, a administração e, principalmente, a Educação Física. A Educação Física através do desporto é uma das áreas que mais aplica esses conhecimentos em suas teorias. Os pesquisadores dos desportos procuram compreender e sistematizar o desempenho de jogadores experts nos esportes, principalmente coletivos, através de testes que visam identificar a forma como o conhecimento específico é adquirido e logo depois explicitado nas estratégias de jogo. Os

conhecimentos aqui descritos constituem as bases do conhecimento específico do desporto e muitos autores trabalham com essas bases (GARGANTA, 2006; STARKES, 1993; GRÉHAIGNE & GODBOUT, 1995; MATIAS & GRECO, 2010; MCPHERSON & KERNODLE, 2007, entre muitos outros). Consideramos ser válido utilizar esses pressupostos teóricos para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem musicais, por entendermos que essas teorias não são exclusivas dos desportos, da Linguística e da Matemática. São teorias derivadas da Psicologia cognitiva e da Educação.

Porém, entendemos que, ao contrário do que afirmam autores como McPherson e Kernodle (2007), “as bases do conhecimento específico do desporto” não são únicas. Assim como no desporto, o conhecimento musical também tem, na seleção da resposta, elementos dos conhecimentos declarativo e processual incorporados. Ou seja, o mesmo conhecimento que regula a performance de um atleta em uma situação de jogo pode ser o que vai definir qual o melhor caminho melódico e/ou rítmico que um improvisador pode tomar em seu improviso. Em outras palavras, as estratégias de jogo de um atleta e os recursos estilísticos e fraseológicos de um músico improvisador são definidas ao longo de anos de treino e repetição de movimentos, que são armazenados no subconsciente e que podem ser acessados diante das situações impostas pelo jogo ou pela música.

### **3.1.1 O conhecimento declarativo ou proposicional**

Este conhecimento é definido como “saber sobre algo” e nos permite pensar e falar sobre o mundo. Ele permite descrever uma regra ou um processo. É a informação armazenada na memória factual e é de natureza estática, não "operando" sobre outras formas de conhecimento. É a parte do conhecimento que descreve os processos, os eventos e como as coisas são. Também é chamado de conhecimento descritivo ou proposicional.

O conhecimento declarativo é caracterizado pela linguagem verbalizada, dependentes de memória e de análise, e é representado pelas proposições, que representam ideias. É a porta de entrada de uma informação que, mais tarde, será “maturada” e possivelmente transformada em conhecimento processual. Esse conhecimento é adquirido através da memorização e ocorre conscientemente. Podemos testá-lo através do reconhecimento e da recordação, pois pode ser declarado, anunciado ou explicitado. Exemplos de conhecimento declarativo: uma receita de

bolo, leis gramaticais, conhecimentos factuais tais como conhecimentos de História, Geografia, etc. Por ser dependente da memória, o conhecimento declarativo é subdividido em duas categorias referentes à memória:

Conhecimento episódico (CE): é a memória dos episódios e é referente ao contexto dos eventos (onde, quando, com quem, etc.), ou seja, é a memória em que diferentes tipos de informação se entrelaçam (informações espacial, temporal, sensorial e contextual). Esse conhecimento pode ser medido por medidas de precisão e tem referência autobiográfica. Através de seus atributos sensoriais, tem como função recolher os acontecimentos experimentados pela pessoa, combinados com os outros acontecimentos que se localizam no mesmo tempo subjetivo.

Conhecimento semântico (CS): é a memória para o conhecimento de mundo, do cotidiano das pessoas. É a memória dos fatos, das palavras, e permite organizá-los através de pensamentos lógicos. Exemplo: Abril é o primeiro mês do ano (se for considerada a ordem alfabética), enquanto Janeiro também é o primeiro mês do ano (se for considerada a cronologia). Lida com a aquisição e retenção da informação relativa aos fatos e eventos relacionados com o mundo em um sentido mais amplo e é referente à maioria dos conhecimentos que representam a realidade externa e interna. O conhecimento semântico faz parte do conhecimento permanente do indivíduo.

Azevedo (1995, apud TULVING, 1983) aponta algumas características que distinguem os dois tipos de conhecimentos ou memórias: quanto à organização, o CS está organizado conceptualmente, enquanto o CE está organizado segundo o tempo; o CS é referente ao universo, enquanto o CE é referente à própria pessoa; o CS é caracterizado pela concordância social, e o CE é caracterizado pela crença pessoal; o CS é formado por fatos e conceitos, enquanto que o CE é formado por eventos e episódios; e finalmente o conteúdo do CS é alguma coisa que o sujeito sabe, enquanto que o CE é alguma coisa que o sujeito lembra.

A partir dessas características, podemos relacionar o conhecimento declarativo necessário para o desenvolvimento processual musical básico com o conhecimento declarativo semântico, enquanto que o desenvolvimento estilístico pessoal musical (o ir além de) tem o conhecimento declarativo episódico como base para o desenvolvimento do conhecimento processual musical

pessoal (“o ir além de” e “o conhecimento processual musical pessoal” são referentes ao nível de improvisação pessoal de Kratus, 1996).

### **3.1.2 O conhecimento processual ou procedimental**

Este conhecimento é definido como “saber fazer algo ou alguma coisa” ou ainda como realizar uma atividade cognitiva. Ele nos permite aplicar uma regra ou um processo, ou ainda como executar alguma tarefa. É o “know how” do indivíduo.

O desenvolvimento processual é menos consciente e mais gradual, necessitando de prática constante. É uma forma de conhecimento dinâmico, que opera sobre as coisas ou sobre outras formas de conhecimento, é mais rápido e tem a automaticidade como resultado final.

Este conhecimento pode ser antecedido pelo conhecimento declarativo, mas também pode desenvolver-se sem uma fase declarativa, de tal modo que certos tipos de habilidades complexas podem ser realizadas, mas não explicadas (ELLIS, 2003).

O conhecimento processual não pode ser verbalizado ou articulado (CLARK, MAYER, 2007; ABERNETHY, THOMAS & THOMAS, 1993; SANDERS, 1991). Sanders (1991) diz ser muito difícil produzirmos descrições verbais verdadeiras sobre uma ação feita quando utilizando processos cognitivos automatizados, pois os processos mentais são afetados durante a ação. Além disso, esses processos cognitivos, exatamente pelo fato de estarem automatizados, não são acessíveis para serem exteriorizados (STARKES, 1993). Em outras palavras, o conhecimento ou memória processual pode não estar disponível à percepção consciente. Abernethy (1994) completa que a verbalização dessas ações pode não ser confiável em situações em que a execução do movimento é o principal objetivo. E quanto mais elevado for o nível de expertise estudado, menos confiável é a verbalização dos processos cognitivos, pois é uma característica dos expert a automatização das ações, acessadas do seu subconsciente. Anderson (1989) calcula que são necessárias 10.000 repetições para automatizar procedimentos cognitivos complexos.

Alguns exemplos de conhecimento processual: podemos ler sobre como ter um desempenho satisfatório em uma competição de natação e quando cair na água, afundar como uma pedra. Ou ainda digitar/datilografar um teclado, pois se você tem habilidades de datilografia (adquiridas do conhecimento declarativo e proceduralizadas através de muita prática), não vai

precisar pensar onde está localizada determinada letra, os dedos vão apenas digitá-la (automaticidade dos movimentos). Outros exemplos: amarrar os sapatos, dirigir um automóvel ou uma moto, entre muitas outras ações do nosso cotidiano. O músico que “toca de ouvido” também é um bom exemplo de conhecimento processual, que não passa pelo conhecimento declarativo. Esse músico desconhece a teoria musical da forma como é passada nos livros e nas escolas de música, mas tem internalizados todos os procedimentos e estratégias que levam à execução musical. Podemos citar os músicos de jazz do começo do século XX, que aprenderam a tocar e improvisar simplesmente ouvindo gravações de seus artistas prediletos, e a partir dessa audição, criaram os seus próprios estilos e se tornaram também referências para os músicos de hoje.

O conhecimento declarativo algumas vezes pode ser transformado em conhecimento processual. Um exemplo bastante comum é quando um pai ensina um filho a atravessar a rua: “olhe à esquerda e depois olhe à direita”, o pai diz, “agora siga, caso não venha nenhum veículo”. Com o tempo e a devida prática, essa checagem será automatizada e a criança a fará sem que precise recorrer à sua memória.

Outro exemplo disso seria quando esquecemos um número telefônico, mas podemos lembrá-lo perfeitamente se nos concentrarmos nos movimentos que os dedos fazem para digitá-lo. Isso nada mais é do que o conhecimento processual já internalizado através da prática constante do ato de digitar o número. O ato da leitura musical também pode ser considerado um ato proceduralizado, adquirido inicialmente através do conhecimento declarativo (é importante observar que nos capítulos seguintes haverá incidência do termo proceduralizar, que não consta no vocabulário português e, de acordo com a literatura estrangeira que utilizamos para os pressupostos teóricos, significará assimilar conteúdos baseados no conhecimento processual). Na aprendizagem, nos é passado que o dó central é tocado no violão ou na guitarra na primeira casa da segunda corda, mas quando vemos a referida nota na pauta, após muita prática de leitura, não pensamos onde ela está localizada, apenas a tocamos. Nesse caso, a prática constante da teoria da leitura (declarativo) se transforma em leitura automática (processual) e não podemos verbalizar como fazemos para ler tantos signos musicais ao mesmo tempo e tão rápido.

Também podemos aprender algo a partir do conhecimento processual, sem a necessidade de se passar pelo conhecimento declarativo. Exemplo disso é andar de bicicleta. Quando

aprendemos a nos equilibrar sobre uma bicicleta, aprendemos simplesmente a partir da tentativa e erro.

Os conhecimentos declarativo e processual também podem ser compartilhados. Um exemplo disso seria quando usamos uma canção na ajuda da memorização de conteúdos de Química ou de Biologia, por exemplo. Podemos ensinar uma canção que nomeie os elementos da tabela periódica ou que descreva o processo da meiose (declarativo), e os associe a um elemento motor, no caso o canto. Nesse caso, o conhecimento declarativo (elementos da tabela periódica ou a descrição do processo de divisão celular) será acessado através do conhecimento processual (automaticismo adquirido através da melodia da canção).

Portanto, podemos traduzir que ambos os conhecimentos interagem tanto no desempenho quanto na aprendizagem. Referente ao desempenho, o conhecimento declarativo fornece os dados necessários para a atuação do conhecimento processual. Todavia, o conhecimento processual pode fornecer pistas para acessar o conhecimento declarativo através de procedimentos internalizados que ajudam a resgatar algum tipo de informação armazenada através do próprio conhecimento declarativo. Segundo Anderson (1989), a experiência subjetiva pessoal pode levar à aquisição de conhecimento declarativo, mas nunca à aquisição de conhecimento processual. Em outras palavras, o conhecimento declarativo é adquirido, enquanto que o conhecimento processual é passível de desenvolvimento. A aquisição desse tipo de conhecimento geralmente acontece através da observação, sucedido de ações de tentativa e erro, e dificilmente se dará plenamente através da verbalização.

O conhecimento declarativo pode também fornecer indicações para pôr em prática ou para interromper a prática do conhecimento processual e pode ainda ter um papel relevante na criatividade, indicando relações não aparentes entre áreas.

Gagné, Yekovitch & Yekovitch (1993) estabelecem, em suas pesquisas, dois tipos de conhecimento processual, cada um com dois polos: o tipo generalidade-especificidade de domínio e o tipo automaticidade-controle. Os polos referentes ao tipo generalidade-especificidade de domínio são os domínios geral e específico. O conhecimento procedimental de domínio geral corresponde aos métodos fracos ou estratégias fracas de atividade cognitiva. Os métodos de atividade cognitiva de domínio específico correspondem aos métodos fortes, assim chamados por

assegurarem mais rigorosamente o êxito dessa atividade como acontece com os peritos ou especialistas e com os profissionais em geral. Os polos referentes ao tipo automaticidade-controle são os procedimentos automáticos e procedimentos controlados. De acordo com os mesmos autores, os procedimentos automáticos possuem as seguintes características: operam rapidamente, são precisos, dispensam o controle consciente e são dificilmente verbalizáveis.

A partir das descrições dos tipos de conhecimento processual, podemos perceber que o tipo de conhecimento processual mais relacionado com os conteúdos musicais, sobretudo os conteúdos de improvisação e linguagem, seria o conhecimento procedimental de domínio específico e de procedimentos automáticos, cujo músico improvisador tem internalizado, ao longo de anos de prática e estudo, as técnicas, os sotaques e os recursos fraseológicos necessários à improvisação, que acontecem de um modo automático, com certa precisão, inconsciente e dificilmente verbalizável. Hallan (1995,1997) afirma que as estratégias de memorização dos conhecimentos específicos da música são passadas de professor para aluno através de sistemas tão particularizados que se tornam indisponíveis para uma análise sistemática, principalmente pelo fato de o processo de aquisição desses conhecimentos ser dificilmente verbalizável e individual. Ginsborg (2002) diz que cabe a cada pessoa descobrir seu próprio método de memorização e aquisição desses conhecimentos.

De acordo com Azevedo (1995, apud FITTS e POSNER, 1967), o processo de aquisição do conhecimento processual passa por três estágios de desenvolvimento: o primeiro estágio, o estágio cognitivo, o indivíduo utiliza uma codificação declarativa para o desempenho da competência, recorrendo a um procedimento de domínio geral (ANDERSON, 1989). O segundo estágio, denominado estágio associativo, é quando os erros são eliminados, e fortalecem-se as conexões entre os elementos que compõem a produção ou a competência. Neste estágio, o conhecimento procedimental, isoladamente ou associado ao conhecimento declarativo, passa a comandar o desempenho da competência em causa. O terceiro estágio, o estágio autônomo, é caracterizado pela automaticidade da produção ou competência. A precisão e velocidade são também características inatas desse estágio, onde a mediação verbal desaparece.

### 3.1.3 Tomada de decisão

A tomada de decisão pode ser definida como sendo o processo essencial de escolha de uma determinada ação com a intenção de se resolver situações circunstanciais em que um indivíduo se encontra (ARAÚJO, 2005). Schellenberger (1990) define a tomada de decisão como sendo a capacidade de tomar decisões rápidas e com precisão tática. De modo geral, a tomada de decisão está presente em qualquer ação humana e é relacionada ao “saber quando fazer”. Todavia, vale ressaltar que, apesar de ser amplamente verificada e estudada pela área desportiva, entendemos que a tomada de decisão também possa ser o principal elemento de regulação de uma ação musical que envolva escolhas, como um improviso.

É usualmente aceito que a tomada de decisão está baseada nos CD e CP (HOUSNER e FRENCH, 1994), na seleção de resposta e no conhecimento estratégico (ALEXANDER e JUDY 1988). A aprendizagem dos conteúdos e regras (conhecimento declarativo), o processo motor de executar os movimentos já automatizados (conhecimento processual) e os elementos de natureza tática (conhecimento estratégico) determinam o processo de tomada de decisão de uma ação em prol dos objetivos a serem atingidos (seleção de resposta). É importante ressaltar que o conhecimento estratégico é uma forma de conhecimento processual (ALEXANDER e JUDY 1988), e que a qualidade na tomada de decisão vai depender do nível obtido de CD e CP pelo expert, do emprego estratégico desses conhecimentos por parte desse executante (MESQUITA e GRAÇA, 2002) e da seleção de resposta ideal àquela situação.

No desporto, a influência dos CD e CP na tomada de decisão são firmadas pelos estudos realizados por Mesquita (1998), sobre mestria desportiva, e reafirmadas por Thomas (1994). A tomada de decisão recebe atenção especial em vários estudos das ações cujos resultados implicam em um produto final que necessita de certa precisão e baixíssimo grau de erro, tais como uma jogada desportiva, um investimento no mercado imobiliário ou acionário ou ainda um improviso sobre a harmonia de um determinado tema. Porém, tais estudos podem apresentar falhas pelo fato de a tomada de decisão ser embasada principalmente nos conhecimentos processual e estratégico. *“O fato de muito do conhecimento que os executantes utilizam na tomada de decisão ser subconsciente ou implícito faz com que seja difícil aceder aos processos cognitivos através dos protocolos verbais”* (ABERNETHY; THOMAS; THOMAS, 1993, p.326).



O mesmo autor afirma que a verbalização das ações pode não ser precisa nos casos que envolvem execução de movimentos, principalmente porque existe a automatização desses movimentos nas ações, ocasionando, dessa forma, problemas de objetividade e de fiabilidade nos protocolos verbais.

Em outras palavras, os processos cognitivos se tornam automatizados e a performance acontece inconscientemente, à medida que a execução técnica melhora. Esse processo faz com que se torne difícil para os experts a descrição das estratégias das suas ações (ABERNETHY, 1994; MCPHERSON, 1994; THOMAS, 1994). Araújo (1997) discorre que os experts adquiriram, ao longo de anos de prática, um conjunto de movimentos que lhes permitem um controle automático das ações, deixando-os livres para perceberem informações relevantes para uma tomada de decisão eficaz.

Devido à multidimensionalidade das condições envolvidas na tomada de decisão, Ripoll (1991) afirma que os experts utilizam regras heurísticas (estratégias únicas que cada atleta desenvolve por si só a partir de informações recebidas e maturadas ao longo de anos de prática) para a seleção de informações relevantes em uma situação de jogo, em prol de uma ação eficaz. Tais regras, portanto, assumem um papel de relevância na tomada de decisão, seja no desporto ou na música improvisada, pois entendemos que essas regras também fazem parte do pensamento de um músico improvisador, utilizando-as para a escolha do melhor caminho melódico em uma determinada harmonia.

### **3.2 Desenvolvimento musical/níveis de improvisação (Jonh Kratus)**

Antes de falarmos sobre improvisação, é necessário definirmos sobre qual tipo de improvisação estamos falando neste trabalho. Alguns educadores musicais defendem a aplicação da improvisação nos estudos musicais de crianças e iniciantes, como recurso para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a composição e domínio técnico do instrumento, não visando ao desenvolvimento do improviso fluente. Nesta pesquisa, sempre que falarmos de improvisação, estaremos nos referindo à música improvisada, mais especificamente em jazz, cujo público é ouvinte especializado desse tipo de música e sabe reconhecer o produto final de um improviso.

Este subcapítulo é dedicado à teoria que irá fundamentar as questões desenvolvidas para o questionário 1 (aos avaliadores), do nosso estudo de caso. Para isso, utilizaremos o artigo intitulado “Uma abordagem de desenvolvimento para o ensino da improvisação musical”, de autoria do professor doutor John Kratus, publicado no Music Education Journal, edição número 26, páginas 26 a 38, em 1996. John Kratus é professor de educação musical do colégio de música da Universidade do estado de Michigan e sua área de pesquisa é relacionada com a criatividade e filosofia da educação musical. Sua pesquisa aborda, inicialmente, a improvisação feita por estudantes e por músicos experientes, procurando relacionar os comportamentos musicais intuitivos desses estudantes aos comportamentos mais sofisticados dos músicos mais maduros.

A partir disso, o autor distingue sete níveis de improvisação que um músico pode trilhar durante a sua vida musical. Esses níveis de improvisação são subentendidos pelos músicos improvisadores, mas nunca antes haviam sido divididos em categorias em uma pesquisa acadêmica. Esses músicos, enquanto público ouvinte especializado em música improvisada, conseguem distinguir um improviso de iniciante de um improviso de um expert. Todavia, antes de descrevermos tais níveis, seria útil abordar os aspectos que distinguem uma improvisação de alto nível de uma improvisação imatura, de acordo com a visão de Kratus (1996), e identificarmos os elementos que todas as improvisações têm em comum, diferenciando o que é um improviso do que não é um improviso. Para o autor, entendermos essas diferenças pode ser útil para identificar os elementos que precisam ser apreendidos durante os estudos do aspirante a músico improvisador.

Para Kratus, um comportamento de improvisação:

- É resultado de movimentos propositais e não aleatórios;
- Não permite voltar e revisar o produto, tal como uma composição. Para Addison (1988) apud Kratus (1996), o improvisador não tem a intenção de revisar seu improviso e um ouvinte de música improvisada avalia o improviso levando em consideração a natureza irreprodutível do material musical;
- Permite ao improvisador escolher a forma mais adequada para a sua improvisação, dentro dos limites impostos pelo próprio gênero executado ou até mesmo limites pré-determinados pelo grupo musical em que o improvisador esteja inserido. Por exemplo, as oitavas onde serão

realizadas as melodias de improviso ou os recursos melódicos ou fraseológicos podem ser escolhidos pelo improvisador. Porém, o grupo musical poderá limitar o número de vezes que o músico poderá improvisar (número de “chorus” ou número de compassos), ou em qual parte da música poderão ocorrer os improvisos (se na parte A ou B, dentro da forma musical do tema usado para o improviso).

Kratus (1996) observa que a literatura sobre improvisação sugere ao menos cinco elementos que distinguem a improvisação dos iniciantes dos experts:

1 - O músico improvisador experiente é capaz de ouvir internamente os sons ou notas musicais antes de aplicá-las em seu improviso. Ele é capaz de prever o resultado final de seu improviso, através de uma espécie de audição interna denominada por Gordon (1989) de audiação. Através da audiação, um músico é capaz de imaginar os sons antes de aplicá-los ao seu improviso. A audiação no improviso ocorre em curtos espaços de tempo entre a imaginação dos sons a serem tocados e a realização dos mesmos no improviso, de modo seriado ou contínuo e pode ser inconsciente;

2 - Os improvisos dos experts acontecem de modo automático sem que haja a necessidade do músico pensar em todos os passos do processo de improvisação ou nas técnicas de se produzir os sons (HARGREAVES, CORK & SETTON, 1991; SUDNOW, 1978, apud KRATUS 1996), portanto uma ação baseada no conhecimento processual (ANDERSON, 1982);

3 - O improvisador expert é orientado para a criação de um improviso dentro de uma obra musical, enquanto o improvisador iniciante experimenta os sons com a finalidade de aprendizado, não podendo prever o resultado final e sem estar ciente da criação de um produto musical final (KRATUS, 1989, apud KRATUS, 1996);

4 - Os músicos mais experientes empregam certas estratégias para dar forma e coesão em seus improvisos (HARGREAVES, CORK & SETTON, 1991, apud KRATUS, 1996), enquanto que iniciantes ainda não conhecem ou dominam essas estratégias;

5 - Um músico experiente possui um repertório de convenções estilísticas conhecidas entre os músicos improvisadores para aplicar em seus improvisos (PRESSING, 1988; SUDNOW, 1978, apud KRATUS, 1996), conhecidas entre os músicos improvisadores como “clichês”. Essas convenções ou clichês podem ser padrões rítmicos específicos, padrões melódicos ou fraseados

apreendidos através do estudo da música improvisada produzida por outros músicos, ou até mesmo recursos específicos do instrumento improvisador.

Esses recursos específicos do instrumento improvisador, no caso da guitarra e do violão, podem ser recursos melódicos baseados na superposição de arpejos de acordes ou visualizações de padrões geométricos, simétricos ou não, no braço do instrumento. Geralmente instrumentos de cordas possuem características físicas que facilitam a execução e ao mesmo tempo limitam a prática do improviso. Tais características são geradas pelo fato de que instrumentos de cordas permitem tocar uma mesma nota em uma mesma altura em regiões distintas do braço. Por exemplo, um acorde na guitarra ou violão poderá ser relacionado a uma determinada figura geométrica e a sua transposição tonal acontecerá apenas movendo essa figura acima ou abaixo. O acorde de D maior posicionado na segunda casa, por exemplo, pode ser comparado a uma figura de um triângulo, e esta figura poderá ser tocada ao longo do braço, configurando o mesmo tipo de acorde, mas em outras tonalidades, tais como Eb, E, F, Gb, etc. No caso do piano, cada acorde é um novo desenho e uma nova digitação. Porém, esta mesma característica que facilita a transposição de acordes dificulta o desenvolvimento da percepção e leitura nos violonistas e guitarristas, exatamente pelo fato de que encontramos a mesma nota em regiões distintas. Tal característica confere à guitarra e ao violão uma possibilidade vertical e ao mesmo tempo horizontal de aceder às notas, o que gera certa dificuldade na associação das alturas às posições das notas no braço dos referidos instrumentos. Cada corda pode ser encarada como se fosse um novo instrumento transpositor com diferentes alturas.

Por outro lado, dificultando o desenvolvimento da percepção, teremos problemas com a audiação também, o que não é nada bom para a improvisação. Geralmente, músicos de instrumentos de cordas estudam recursos visuais tais como superposição de arpejos, escalas criadas especificamente para dar simetria na digitação e outros recursos em que o apelo visual é necessário para que o músico “enxergue” as notas. Com isso, os improvisos passam a não contar mais com a audiação, gerando improvisos mecânicos e pouco musicais. Guitarristas renomados afirmam já terem estudado improvisação corda por corda, com a finalidade de quebrar a simetria imposta pelo instrumento.

### 3.2.1 Os sete níveis de improvisação de Kratus

Antes de descrever cada nível, gostaríamos de esboçar como funciona o modelo proposto por Kratus e como cada uma das etapas se relacionam entre si. Kratus (1996) distingue sete níveis ou estágios obrigatórios que o estudante de improvisação musical deverá transpor, portanto trata-se de um modelo multinivelado e sequencial. Em outras palavras, cada nível alcançado pelo aluno servirá como base para o aprendizado seguinte. Porém, o autor afirma que o estudante poderá conhecer elementos de níveis acima do qual se encontra, mas encontrará dificuldades em aplicar com eficácia esses elementos em sua música. Com isso, ele sugere que estudantes de improvisação não podem saltar níveis, mas podem voltar a níveis anteriores, cada vez que o professor introduzir um novo elemento, tais como uma nova estratégia, um novo gênero ou uma nova abordagem sobre determinado estilo. Dessa forma, podemos arriscar a dizer que o estudante sempre voltará a níveis anteriores enquanto aprende novos conceitos, ideias ou gêneros, pois cada etapa ou nível corresponde à assimilação de determinados elementos que só nelas poderão ser alcançados.

O primeiro nível, Kratus descreve como sendo exploração. Nessa fase inicial dos estudos de improvisação, o estudante experimenta uma série de sons, em um contexto pouco estruturado, com pouco ou nenhum controle sobre o instrumento ou sobre a música improvisada. Os sons produzidos são aleatórios e sem sentido, pois o estudante ainda não é capaz de audiar. O autor compara esse nível de improvisação ao nível sensorial, de Swanwick (KRATUS, 1996; p.31), no qual: *“...crianças respondem às qualidades sensoriais de sons musicais, dando pouca importância à sua organização.”*

Ao longo da descrição dos níveis, o autor regularmente compara seu modelo com o modelo proposto por Swanwick (1994).

No segundo nível, denominado processo orientado, o estudante começa a associar os movimentos e as posições das notas no instrumento às melodias resultantes desses movimentos. Nessa etapa, o músico começa a controlar, de forma rudimentar, as suas intenções musicais. Seus improvisos possuem alguns poucos momentos estruturados, tais como repetições de padrões rítmicos e/ou melódicos, que indicam a intencionalidade da ação. De acordo com o autor, a maioria dos estudantes de improvisação improvisa orientados pelo processo, e, dependendo da

sua idade e de sua experiência musical anterior, essa fase pode durar um dia ou perdurar por vários anos. Kratus compara esse nível ao nível manipulativo de Swanwick (1994), que é quando o aprendiz está aprendendo a manipular e gerenciar o instrumento.

No terceiro nível, chamado produto orientado, a improvisação do estudante começa a apresentar uma estrutura mais organizada e mais voltada para a música que ele ouve. O aprendiz começa a tomar ciência de que as músicas improvisadas podem ser compartilhadas com outras pessoas e que essas pessoas as valorizam como um produto final resultante de uma improvisação. Seus improvisos começam a apresentar referências de seus artistas prediletos e são mais consistentes e organizados. Nessa fase, o estudo fraseológico é intenso e o estudante começa a aplicar esses recursos em seus improvisos, de modo coordenado e “*com as qualidades compartilhadas da música em sociedade*” (KRATUS, 1996). O autor compara esse nível com o nível quatro de Swanwick (1994), o nível vernacular. Nesse estágio, o estudante faz um esforço consciente para produzir seus improvisos, dividindo seu pensamento entre as ideias melódicas e como produzir essas ideias no instrumento. Portanto, nessa fase, a automaticidade ainda não é característica desse improvisador.

O quarto nível é chamado por Kratus (1996) de improvisação fluída. Neste estágio, a única diferença para o estágio anterior é a parte técnica do instrumentista que se apresenta um pouco mais desenvolvida. Porém, o estudante ainda não tem a plena consciência dos movimentos necessários para transformar ideias de improviso em improviso propriamente dito. No quarto nível, há uma expansão das regras sintáticas apreendidas no nível três. Notamos uma melhora significativa na execução das várias estruturas musicais que envolvem um improviso, adquirida principalmente através da vivência musical do terceiro estágio. Entretanto, seus improvisos ainda soam mecânicos e inexpressivos, apesar de tecnicamente corretos.

Na descrição do quarto nível de improvisação, o autor atenta para a diferença entre habilidade técnica e habilidade em improvisação. Nessa fase, é comum haver certa confusão, pois a técnica começa a aflorar e isso pode confundir os ouvintes menos preparados sobre a real proficiência do improvisador. O improvisador pode aplicar recursos fraseológicos tecnicamente complexos e expressivos, porém pré-concebidos e sem uma autenticidade típica de um improviso verdadeiro. Em outras palavras, há pouca conexão entre habilidade técnica e habilidade em improvisação nos estágios iniciais do desenvolvimento do estudante de improvisação. Somente

nos estágios mais avançados que essas duas habilidades tornam-se mais interligadas (MCPHERSON, 1992; apud KRATUS, 1996).

No quinto nível, a improvisação estrutural, o estudante começa a direcionar a sua atenção para a forma do improviso. Uma variedade de estratégias pode ser utilizada para moldar a estrutura geral de uma improvisação e seus improvisos começam a ganhar valor de unidade. As conexões entre as ideias musicais são mais inter-relacionadas e engendradas de forma que seus improvisos deixam de parecer tal como uma colcha de retalhos. Nessa fase, o estudante sabe quebrar as regras sintáticas apreendidas no nível três e aperfeiçoadas no nível quatro e seus improvisos começam a mostrar uma conexão entre habilidade técnica e habilidade em improvisação. A partir do estudo das performances de músicos experts, o improvisador estrutural sabe transpor um padrão em particular apreendido nesses estudos em diferentes pontos dentro de uma música improvisada. Kratus compara esse nível como o nível especulativo, de Swanwick (1994).

No sexto nível, improvisação estilística, o estudante passa a dominar as nuances específicas de determinado(s) estilo(s). A fase imitativa, vista nos estágios anteriores, ainda está presente nessa etapa. Porém, o que é observado pelo estudante são os truques usados frequentemente pelos experts na improvisação, tais como pequenos trechos melódicos conhecidos pelos improvisadores como clichês ou semifrases, que são repertórios de melodias comumente usados como recurso para a improvisação. Esse repertório de melodias é intercalado com as frases próprias do improvisador e frases incidentes no momento do improviso, ou seja, criadas no momento e provavelmente irreprodutíveis no futuro. Nessa fase, o estudante atinge certo nível de maestria dentro de um determinado estilo e seus improvisos passam a carregar toques de personalidade, o que dará à sua forma de improvisar uma voz pessoal dentro do estilo proposto. De acordo com o autor, esse nível corresponde ao nível idiomático de Swanwick (1994).

O sétimo e último nível é denominado por Kratus como improvisação pessoal. Poucos músicos atingem esse nível. Nessa etapa, não há mais o estudante, dando lugar ao expert. Esse expert será responsável por desenvolver um novo estilo, com suas próprias convenções, e sua música será ouvida e tocada por outros músicos com significado. O próprio músico estabelece os critérios e padrões de improviso para o seu novo estilo. Apesar de Kratus associar a habilidade

técnica com os estágios finais da improvisação, é importante ressaltar que há experts que não utilizam estratégias virtuosas em seus improvisos, optando por tocar poucas notas e usando suas próprias convenções estilísticas, assim como temos estudantes habilidosos tecnicamente que ainda não sabem improvisar.

No estudo de caso deste trabalho, limitamos as avaliações de nossos alunos entre os níveis um (exploração) e seis (improvisação estilística), por razões óbvias: Kratus (1996) diz que a maioria dos estudantes de improvisação se encontra no nível dois, processo orientado, enquanto que no nível sete, improvisação pessoal, poucos músicos atingem este nível. Quanto ao iniciarmos as avaliações a partir do nível um, o nível exploração, é sempre provável que no curso adentre alunos sem experiência alguma em improvisação, pois como observa o autor na sua pesquisa, é comum encontrarmos músicos com certa proficiência técnica e interpretativa, mas que nunca tiveram contato com a música improvisada.



## **4 ESTRUTURA DA DISCIPLINA ALVO DO ESTUDO DE CASO**

Faremos, aqui, uma descrição das disciplinas de instrumento guitarra e violão popular utilizada em nosso estudo de caso, no momento em que os dados foram coletados. A sua estrutura passou por modificações desde a abertura do curso de licenciatura com habilitação em instrumento da UninCor por vários motivos, desde mudanças no projeto pedagógico do curso (PPC), até o natural amadurecimento do seu corpo docente no ensino a distância.

### **4.1 Estrutura geral do curso**

A licenciatura em música com habilitação em instrumento tem a duração de seis semestres. O principal diferencial da licenciatura a distância da UninCor em relação às demais licenciaturas existentes no país são os encontros presenciais obrigatórios mensais já previstos no calendário acadêmico, no início do ano letivo, onde acontecem aulas e atividades pedagógicas, além das avaliações obrigatórias por lei, e que geralmente são distribuídos da seguinte forma no semestre: dois encontros no primeiro mês letivo do semestre, um para veteranos e outro para recém-ingressos. No encontro para os veteranos, o professor apresenta aos alunos o programa que será seguido durante o semestre, fornece informações e materiais sobre o conteúdo que será visto. No encontro para os recém-ingressos, os professores recebem os novos alunos e fornecem informações de como o curso funciona. Nesse mesmo encontro, é feito um treinamento com esses alunos, no qual eles aprendem a utilizar a plataforma virtual Moodle, aprendem a verificar suas notas na plataforma “Virtual Class”, que é o diário eletrônico da universidade, e todos os procedimentos para comunicar possíveis problemas em ambas as plataformas.

Nos encontros durante o semestre, acontecem as avaliações presenciais, as oficinas, aulas e atividades que privilegiam a prática instrumental, além de uma atividade presencial denominada “Jornada Acadêmica”, que prevê palestras, workshops e atividades musicais com profissionais convidados. No último encontro do semestre, acontecem as avaliações finais, as provas substitutivas (para os alunos que perderam alguma das avaliações ou ficaram sem média final) e bancas de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir do primeiro semestre de 2015, a avaliação final de instrumento será feita por uma banca composta por dois ou três professores, quando o aluno poderá se apresentar solo ou em grupo.

Desde que o curso foi criado, em 2009, algumas mudanças ocorreram nas disciplinas de instrumento musical, desde os seus nomes, suas cargas horárias e seus objetivos. Em 2009, a disciplina de instrumento era chamada de “Seminário Integrador” e englobava todos os instrumentos em uma única disciplina. Esse modelo durou pouco, sendo substituído pelo atual modelo denominado “Instrumento ou Canto”. A princípio, a disciplina era obrigatória em todos os seis semestres do curso. Atualmente, ela está sendo oferecida em cinco semestres, do segundo ao sexto. No momento da coleta de dados, a disciplina de instrumento já era oferecida nos moldes atuais de cinco semestres.

O curso de licenciatura em música com habilitação em instrumento da UninCor, na modalidade EaD, é pioneiro no Brasil. Nessa modalidade, somente essa universidade oferece um curso de licenciatura em música que oferece habilitação em instrumento, até o momento desta pesquisa. Os seguintes instrumentos são oferecidos nesse tipo de licenciatura: violões popular e erudito, guitarra elétrica, contrabaixo popular acústico e elétrico, piano, bateria, percussão, saxofone e canto. Outros instrumentos também serão ofertados em breve, tais como trompete, flauta transversal e violino.

Além dessa licenciatura, a universidade conta também com uma licenciatura em educação musical. A estrutura de disciplinas da licenciatura com habilitação em instrumento difere pouco da estrutura de disciplinas de uma licenciatura em educação musical. As disciplinas são quase todas as mesmas, com exceção da disciplina de instrumento, onde também são tratados assuntos referentes à didática do instrumento, além dos conteúdos relacionados à performance instrumental.

Talvez a referida disciplina tenha adquirido um formato único, quanto ao processo de transmissão dos conteúdos, ao longo de seus seis anos de existência. Nós, professores, não tínhamos experiência anterior com o EaD quando começamos a trabalhar na UninCor, e fomos criando o nosso próprio formato de ensino a distância, baseados nos poucos cursos de música via EaD existentes até aquele momento no país e principalmente nas nossas experiências no ensino presencial. Não tínhamos conhecimento suficiente sobre a nova modalidade e, com isso, concentrávamos todos os nossos esforços nos encontros presenciais. Basicamente, os conteúdos eram postados e discutidos através do ambiente virtual MOODLE e o processo de

*proceduralização* desses conteúdos eram realizados nos encontros presenciais, com aulas práticas de instrumento, oficinas e tira-dúvidas, prática de conjunto através da Big Band do curso, enquanto que as avaliações de instrumento eram feitas principalmente através do referido ambiente virtual, com exceção da avaliação final, que era presencial. Pontos também eram dados aos alunos pela participação nos encontros presenciais. Em pouco tempo, a partir de pesquisa e estudos sobre o funcionamento da modalidade EaD e, conseqüentemente, com a experiência adquirida, fomos aprendendo a utilizar o ambiente virtual e as ferramentas modernas de ensino-aprendizagem, otimizando o uso dos encontros presenciais para aulas que, apesar de eficazes, tinham um espaço de tempo entre encontros muito grande para que nos baseássemos somente neles. Além disso, os “referenciais de qualidade” do MEC, que regem o ensino a distância, preveem que mais de 50% das avaliações devem acontecer presencialmente.

Com isso, tivemos que nos adaptar aos “referenciais de qualidade” do ensino a distância, proposto pelo MEC e que, a princípio, não deixava claro as possibilidades de aprendizagem presencial, enquanto que enfatizava a realização de avaliações em tais momentos, justificadas pela provável ineficácia do processo avaliativo a distância. A legislação atual específica do EaD não distingue cursos cujas disciplinas são basicamente teóricas dos cursos que possuem disciplinas práticas na sua grade. Diante disso, os aspectos legais assumem um papel relevante em nossa pesquisa, a partir do momento em que não deixam claro se há a possibilidade de uma inversão no processo avaliativo, com avaliações principalmente através dos meios virtuais (avaliações feitas através de vídeos podem se mostrar fidedignas) em prol do aproveitamento dos encontros presenciais para atividades práticas. Mesmo separados por um espaço de tempo relativamente longo, os encontros presenciais ainda são uma excelente ferramenta de transmissão de conteúdos práticos, fundamental para preencher as prováveis lacunas deixadas pelo ensino virtual dos referidos conteúdos. Sem a intenção de discutir em profundidade as leis específicas do ensino a distância, faremos a seguir uma breve descrição dos aspectos legais que regem o EaD no Brasil, para depois conjugar as ideias e sugestões aqui dadas no capítulo seis, a conclusão.

#### **4.2 Aspectos legais do EaD**

Acreditamos que, até certo ponto, a legislação específica do EaD possa interferir no processo de ensino-aprendizagem de um curso oferecido na modalidade a distância, que tenha na sua grade disciplinas essencialmente práticas. A legislação específica para o EaD (referenciais de

qualidade) não discrimina, com clareza, procedimentos específicos para disciplinas de caráter essencialmente práticos, e determina que encontros presenciais sejam utilizados prioritariamente para avaliações (Legislação em EaD, 2008), sob o pretexto de que a EAD “*dispõe de meios tecnológicos eficazes para a aprendizagem dos alunos e que a exigência de momentos presenciais prejudica a implantação de projetos inovadores*”. Entretanto, Lessa afirma que o Brasil ainda não está preparado para o ensino totalmente a distância, que os encontros presenciais ainda são necessários “*para fazer com que o aluno sinta-se parte de um ambiente educacional em que haja pessoas com objetivos de aprendizagem em comum*” (LESSA, 2010; apud DE MORAIS, 2011). Mesmo sabendo que as leis já sugerem a aplicação de atividades pedagógicas nos momentos presenciais, seria interessante que estas leis enfatizassem com mais rigor tal prática pedagógica, tornando-as obrigatórias principalmente para cursos que tenham no seu currículo disciplinas práticas, pois nota-se que as instituições excitam em utilizar tais momentos senão para avaliações, receosos pela avaliação e fiscalização constante do órgão competente.

Assim como o autor, acreditamos que esses momentos presenciais possam ter melhor aproveitamento se direcionados para oficinas, seminários e laboratórios que privilegiem atividades relacionadas à prática instrumental, necessárias à efetivação dessa disciplina, enquanto que os processos avaliativos podem acontecer com certa validação através de meios virtuais. Vídeos proporcionam relativa fidedignidade ao mostrar com clareza o desempenho instrumental do aluno em atividades avaliativas. Avaliações nos formatos tradicionais (provas dissertativas ou alternativas) realmente podem apresentar falhas quanto à possibilidade de fraudes, colas e similares, mas os vídeos dificilmente podem ser adulterados sem que o professor de instrumento perceba.

Em conversa informal com professores de cursos presenciais de música de outras instituições sobre métodos de avaliação, constatamos que alguns professores estão usando também o sistema de avaliação em vídeo para instrumentos musicais, sob a alegação de que o aluno consegue manter certa tranquilidade ao executar a atividade e possibilidade de refazê-la quantas vezes for necessário evitando, de certa forma, aquele choque promovido por uma avaliação de banca.

### 4.3 Conteúdos das disciplinas de violão popular e guitarra elétrica

Como valorizamos os encontros presenciais para conteúdos que consideramos muito delicados para a transmissão a distância, decidimos por juntar os conteúdos em comum entre o violão popular e a guitarra elétrica, pois somente dispomos de cinquenta minutos mensais presenciais para tais atividades.

Dessa forma, o professor da disciplina desses instrumentos optou por ministrar conteúdos referentes à harmonia e improvisação. Os conteúdos referentes às técnicas peculiares de cada instrumento são tratados individualmente, principalmente através dos meios virtuais, e também dedicamos alguns minutos dos encontros presenciais para dúvidas que os meios virtuais não conseguiram sanar.

Como já falado, no momento da coleta de dados da pesquisa, a grade já previa cinco semestres de instrumento, e faremos a descrição dos conteúdos de cada um desses semestres, conforme era no período da coleta das gravações.

No primeiro semestre da disciplina, os alunos tinham contatos com as escalas maior e menor harmônica. O sistema de visualização das notas usado no curso é o sistema 5 ou CAGED (este sistema contempla cinco regiões distintas no braço do instrumento que um violonista ou guitarrista pode tocar uma mesma escala ou acorde). Nesse semestre, fazemos uma introdução à improvisação e utilizamos o tema jazzístico “Autumn Leaves” para a aplicação dos recursos estudados. É dada uma noção de harmonia funcional e de construção de frases II V7 I aos alunos. É apresentados clichês melódicos ou frases II V7 I, e o aluno é convidado a construir um improviso utilizando tais recursos. É fornecido, também, vários *chorus* inteiros ou completos (*chorus* é referente à estrutura harmônica integral do tema musical), que devem ser lidos e tocados pelos alunos. Nessa etapa, lhes é apresentada a linguagem jazzística, através de partituras, enfatizando a síncopa jazzística, e também vídeos do youtube que abordem essa linguagem. Quanto à harmonia, o aluno aprende a construir uma linha de acompanhamento de jazz, utilizando o *walking bass* (linha de acompanhamento onde é tocado os baixos e os acordes simultaneamente). O aluno também é posto em contato com ideias práticas de re-harmonização e *chord melody* (arranjo onde a melodia fica na parte mais aguda do acorde). Ao final, ele é convidado a construir seu próprio *chord melody* do tema utilizado no semestre ou a tocar um

arranjo dentre vários oferecidos aos alunos. Cada arranjo fornecido prevê um nível técnico diferente, no intuito de abranger os diversos níveis de alunos existentes na disciplina. Ao final do semestre, pressupomos que o aluno esteja apto a acompanhar, improvisar e tocar um *chord melody* em um nível básico.

No segundo semestre da disciplina, o aluno tem contato com o blues e o jazz blues. É apresentada a estrutura harmônica do blues tradicional e do jazz blues. Conhecimentos de *walking bass* são reforçados e os alunos são convidados a criar uma linha de acompanhamento utilizando tal recurso sobre o standard jazzístico abordado no semestre, Blue Monk. Dicas de re-harmonização e *chord melody* prontos desse tema são dados. Damos continuação ao estudo de frases II V7 I e de *chorus* inteiros de improvisação, dando ao aluno também a opção de utilizar algumas frases estudadas no semestre anterior. Ao final do semestre, esperamos que o aluno esteja apto a acompanhar, improvisar e tocar o tema proposto em *chord melody*, em um nível básico, porém com mais desenvoltura que no semestre anterior.

No terceiro semestre da disciplina, o aluno começa a ser forçado a improvisar de maneira modal. Para isso, utilizamos o tema jazzístico Blue Bossa, que possui dois centros tonais bem distintos, forçando o aluno a utilizar as frases estudadas até aqui. Novamente dicas de re-harmonização e novas frases são disponibilizadas aos alunos, além dos já tradicionais *chorus* inteiros. Na parte de acompanhamento, o aluno aprende a acompanhar samba e bossa nova. Achamos importante incluir esse conteúdo, pois sabemos que guitarristas advindos do rock geralmente não possuem intimidade com esses gêneros musicais. Ao final do semestre, entendemos que os alunos estejam aptos a improvisar em, pelo menos, dois centros tonais distintos e a começar a criar seu próprio *chord melody* do tema. Nessa etapa, o aluno ainda recebe vários arranjos de *chord melody* do tema do semestre, caso ainda não consiga montar o seu arranjo.

No quarto semestre da disciplina, a improvisação é deixada de lado temporariamente e questões referentes ao estudo de harmonia em bloco e *comping* (o mesmo que acompanhamento) são vistas com mais profundidade. O tema utilizado para a aplicação dos blocos é o tema jazzístico “All The Things You Are”. Exercícios envolvendo *chord melodies* e harmonia em bloco envolvendo diversas melodias são fornecidos aos alunos e, ao final do semestre,

pressupomos que os alunos estejam aptos definitivamente a construir um *chord melody* básico e a fazer um acompanhamento em grupo com certa desenvoltura.

No quinto e último semestre da disciplina, o estudo de improvisação é retomado e o aluno entra em contato com os modos *alterado* e *lídio b7* (modos da escala menor melódica) e com a escala diminuta e com a escala de tons inteiros. Novas frases II V7 I's são fornecidas a eles e *chorus* inteiros de improvisação. O tema agora abordado é o standard jazzístico “Stella By Starlight”. Na parte harmônica, o aluno estuda as principais regras de re-harmonização e vários estudos referentes a essas regras são fornecidos e pedidos para que o aluno os toque, na íntegra. Ao final do curso, entendemos que o aluno tenha, ao menos, tomado conhecimento da existência de todos os elementos vistos no período acadêmico e que toque razoavelmente o repertório abordado durante esse período.

Durante todo o curso, questões de ordem pedagógicas também são discutidas paralelamente ao estudo de *performance* propriamente dito. Embora seja uma licenciatura, entendemos que questões de ordem pedagógicas do instrumento devem ser também resultados das relações interdisciplinares durante o curso, e não algo a ser unicamente tratado em uma disciplina de instrumento, principalmente se levarmos em conta que os alunos podem estar ingressando sem saber conteúdos básicos de instrumento. Acreditamos que tocar um instrumento musical precede o processo de aprendizagem da pedagogia do instrumento. O futuro profissional de educação musical deverá possuir um conhecimento razoável dos conteúdos condizentes a *performance* instrumental satisfatória, para depois elaborar, enquanto professor de instrumento, estratégias de ensino-aprendizagem, que serão baseadas na inter-relação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas teóricas (didática, psicologia da educação, metodologia do ensino-aprendizagem, prática de formação, prática de ensino, etc) e práticas (disciplinas de instrumento).

#### **4.4 Das avaliações**

As avaliações eram feitas ao longo do semestre via sala virtual e nos encontros presenciais através de notas de participação nas atividades propostas, e a avaliação final no penúltimo encontro presencial do semestre. Quanto às avaliações virtuais, os alunos gravavam em arquivos de vídeo as atividades avaliativas propostas e enviavam ou para o ambiente virtual, ou para um

site hospedeiro, no caso o Youtube e, posteriormente, enviava o link da respectiva gravação também para o ambiente virtual. No último encontro presencial de cada semestre, uma atividade avaliativa coletiva era dada. Era feita uma roda e os alunos, todos com o instrumento na mão, são convidados a fazer uma “roda de improvisação”. Os alunos são posicionados em roda e, enquanto o primeiro aluno da esquerda toca o tema, o segundo acompanha. Em seguida, o aluno que acompanhava o tema começa a improvisar e é acompanhado pelo aluno à sua direita. Isso se sucede até que o improviso chegue ao primeiro aluno que tocava o tema. Provavelmente essa estratégia de avaliação permanecerá neste ano, mesmo com a adição de uma banca avaliativa, conforme mencionamos no início deste capítulo.

Nesse tipo de avaliação, consideramos somente se o aluno conseguiu executar a atividade e participar de forma coesa dessa prática em grupo. Não é avaliada a “qualidade” do acompanhamento ou do improviso, por entendermos que isso depende de muitos outros fatores, além da dedicação ao estudo ou cumprimento às tarefas. Além disso, esta “qualidade” já está sendo avaliada, via sala virtual, durante todo o semestre, pois entendemos que os vídeos enviados pelos alunos têm fiabilidade, ou seja, dificilmente um aluno violaria seu conteúdo com edições, sem que o professor de instrumento percebesse. Essas ideias também serão discutidas mais adiante, no capítulo de conclusão desta pesquisa.



## 5 O ESTUDO DE CASO

### 5.1 Descrição da pesquisa

O propósito deste estudo de caso é investigar a eficácia do ensino de guitarra elétrica e violão popular nas disciplinas desses instrumentos na licenciatura em música modalidade a distância, da Universidade Vale do Rio Verde - UninCor, onde o pesquisador também é o professor das referidas disciplinas. Os conteúdos avaliados foram improvisação e linguagem jazzística.

A estratégia utilizada para averiguar a aprendizagem dos alunos das referidas disciplinas foi uma análise comparativa das gravações feitas pelos alunos da atividade final da disciplina instrumento ou canto I (segundo período do curso, primeiro semestre da disciplina) com as gravações da mesma atividade refeita pelos mesmos alunos enquanto cursando o último semestre do curso. Foi proposto aos alunos que gravassem novamente a mesma atividade pedida no início do curso, agora utilizando todos os recursos apreendidos durante o curso, para que fossem comparadas às gravações antigas.

A atividade pedida foi um *chorus* de improvisação sobre a harmonia do tema jazzístico Autumn Leaves, de Johnny Mercer, atividade obrigatória para os alunos de guitarra e violão popular do primeiro semestre da disciplina de instrumento. Os itens avaliados foram linguagem estilística (jazz) e recursos melódicos empregados nos improvisos.

Foram convidados três avaliadores, músicos instrumentistas experts (dois violinistas e um guitarrista<sup>1</sup>), sendo que todos são professores de universidades públicas brasileiras conceituadas e possuem conhecimento em graus diferentes sobre o assunto linguagem jazzística e música improvisada. Esses graus serão discutidos com mais profundidade no subitem “análise dos dados”. Eles avaliaram quatorze gravações de sete alunos (sete no primeiro período da disciplina e sete no último período do curso), de duas turmas diferentes.

Todas as gravações foram enviadas aos avaliadores sem identificação do nome do aluno ou do período cursado por ele. As gravações foram apresentadas aos avaliadores em um CD, em

---

<sup>1</sup> Apesar de ser um estudo de caso que avaliará o desenvolvimento de alunos de guitarra, na grande maioria, é importante salientarmos que na música improvisada, a performance dos violonistas é muito semelhante à dos guitarristas, ao que se refere à forma de condução do acompanhamento e à improvisação.

ordem aleatória e numeradas de um a quatorze. A intenção dessa estratégia foi evitar dar pistas aos avaliadores de qual gravação era de um ingressante e de qual gravação era de um veterano, evitando assim influenciar no resultado final da avaliação.

## **5.2 Descrição do público-alvo**

Foram utilizados como fontes para a coleta de dados os alunos de duas turmas de períodos diferentes (turmas de 2011 primeiro e segundo semestres), da disciplina Instrumento ou Canto I, com idades entre 23 e 30 anos, com exceção do aluno 4, que possuía 18 anos quando do seu ingresso. Devido ao baixo número de alunos que cada disciplina abriga, fomos forçados a utilizar alunos ingressantes de dois semestres diferentes, totalizando sete alunos (lembramos que o ingresso de alunos no curso de música da UninCor é semestral). Dessa forma, utilizamos três alunos que ingressaram em 2011 no primeiro semestre e quatro alunos que ingressaram em 2011 no segundo semestre. O público que frequenta o curso de música da UninCor é, na maioria, de profissionais que buscam uma habilitação para atuarem legalmente dentro da docência. Maiores detalhes serão discriminados no capítulo 5, na análise dos dados, através da análise das respostas à pergunta 4 (questionário aos alunos), quando é pedido para que os alunos falem sobre as suas experiências anteriores com a música, com o instrumento e com a improvisação.

Também devido ao baixo número de alunos por turma, fomos obrigados a utilizar dois violonistas para completar o público mínimo para a pesquisa, portanto são cinco guitarristas e dois violonistas populares. Achamos viável essa solução, devido ao fato de que violão popular e guitarra estão inseridos no mesmo ambiente virtual e presencial. Para um melhor aproveitamento da turma, ministramos os conteúdos em comum para ambos os instrumentos (harmonia, linguagem e improvisação), sem abordarmos diretamente a questão técnica ou estilística de cada instrumento. Esse recurso também é utilizado para que possamos aproveitar de maneira eficaz os momentos presenciais, visto que o professor da disciplina conta com apenas cinquenta minutos mensais presenciais para atender à demanda de cada período. Sabemos que violonistas e guitarristas vêm de realidades e/ou possibilidades instrumentais um pouco diferentes; enquanto violonistas se dedicam mais em peças, arranjos e acompanhamentos, guitarristas se dedicam mais à improvisação e performances em grupo, com algumas exceções. Porém, a intenção da pesquisa não é avaliar o nível de cada instrumentista, e sim a sua evolução dentro da disciplina de instrumento e, com isso, a eficácia da referida disciplina.

### **5.3 A coleta de dados**

O público da pesquisa foi selecionado de acordo com a demanda das turmas e a disponibilidade de cada aluno para a pesquisa, como já mencionado anteriormente.

As primeiras gravações da atividade de improvisação do primeiro semestre da disciplina foram baixadas diretamente do ambiente virtual utilizado pelo curso, com as devidas autorizações dos alunos via email, e do coordenador do curso da época, via documento previamente assinado (em anexos). As gravações eram, em grande parte, arquivos de mp3, WAVE e WMA. Na época em que foram pedidas tais gravações, outros formatos também foram utilizados pelos alunos (OGG, MP2, AVR), formatos estes que foram convertidos em formatos mais populares, com o intuito de facilitar o trabalho dos avaliadores (MP3, WAVE e WMA).

Foi pedido aos alunos para que enviassem as gravações de confronto por email, em arquivos de formatos mais populares. Todos os alunos fizeram a segunda gravação e enviaram dentro do prazo pedido. O avaliador, denominado pela pesquisa de “avaliador dois”, não conseguiu abrir dois arquivos. Enviamos novamente os dois arquivos, convertidos para um formato ainda mais popular (mp3). Todavia, o avaliador ainda não conseguiu abrir.

### **5.4 Os questionários**

Foram elaborados dois questionários: o primeiro, apresentado aos experts para a avaliação dos alunos, e um segundo, enviado aos alunos apresentando os seus respectivos resultados obtidos pela avaliação dos experts, para que os mesmos possam argumentar sobre os seus resultados obtidos e justificar prováveis resultados negativos. Acreditamos também que este questionário possa fornecer valiosas informações que possam ter influenciado nos resultados das avaliações do questionário 1 (aos avaliadores), tais como a experiência prévia, demanda acadêmica e profissional, motivação e diferenças na formação e vivência musical dos avaliadores.

O primeiro questionário, referente à análise das gravações pelos avaliadores, é semiestruturado com perguntas fechadas e uma pergunta aberta. As perguntas fechadas constavam de conteúdos referentes à linguagem e improvisação jazzísticas, elaboradas à luz da teoria de John Kratus (1996), sobre os diferentes níveis de improvisação que um músico pode

percorrer ao longo de sua carreira musical. A presença de uma única questão aberta no questionário aos avaliadores dava possibilidade ao avaliador de constatar alguma outra observação que porventura as questões fechadas não pudessem abranger. As respostas à questão aberta não foram utilizadas, pois somente um único avaliador utilizou tal recurso (avaliador 3) e, após análise minuciosa, consideramos que suas respostas não poderiam ajudar na interpretação dos dados.

Cada questão fechada oferecia quatro opções de avaliação, na forma de conceitos (a, b, c e d), assim evitamos valores numéricos para que a posterior leitura dos resultados pelos alunos não fosse tão agressiva. A intenção na elaboração de quatro opções tem como fundamento evitarmos opções de marcação mais centrais, muito comuns em questionários com cinco opções, principalmente quando temos dúvidas ou quando estamos pouco motivados para a tarefa.

Os avaliadores tinham a opção de poder marcar até duas opções por questão, exatamente pelo fato de que a teoria que suporta o nosso questionário também sugere que o músico improvisador pode se encaixar em mais de um nível de improvisação. Abaixo são apresentadas as questões aos avaliadores, incluindo a questão aberta:

***1- Em relação ao improvisador (domínio técnico da improvisação, o uso de padrões melódicos e fluência):***

***A- O improvisador aplica padrões melódicos com fluência e os intercala com os seus próprios fraseados ou ideias.***

***B- O improvisador tem algum domínio de padrões melódicos e os aplica com alguma fluência.***

***C- O improvisador aplica alguns padrões melódicos, porém desconectados entre si.***

***D- O improvisador usa somente escalas. O improviso ainda é experimental.***

***2- Com relação à adequação à linguagem jazzística apreendida no curso:***

***A- Tem um bom domínio da linguagem jazzística.***

***B- Tem domínio parcial da linguagem jazzística.***

*C- Tem pouco domínio sobre a linguagem jazzística.*

*D- Não tem nenhum domínio sobre a linguagem.*

**3- Em relação à rítmica aplicada ao improviso:**

*A- Aplica uma boa variedade de divisões rítmicas de jazz, possivelmente orientada pela estrutura do tema.*

*B- Aplica razoavelmente as principais divisões rítmicas do jazz.*

*C- Aplica pouca variedade rítmica, atendo-se a padrões rítmicos básicos.*

*D- Aplica um único padrão rítmico ou padrões rítmicos desorganizados.*

**4- Em relação à improvisação (uso de padrões melódicos intercalados por recursos melódicos próprios):**

*A- O improvisador se apropria dos padrões melódicos de tal forma que os aplica e os modifica com muita naturalidade, quase não diferenciamos recursos próprios dos padrões melódicos.*

*B- O improviso apresenta padrões melódicos, frases e recursos melódicos prontos organizados e intercalados com alguns padrões melódicos próprios.*

*C- O improviso apresenta alguns padrões melódicos, porém ainda pouco organizado e desconectado.*

*D- O improviso contém apenas escalas dos acordes (improvisação tonal) de forma simples e não organizado, típico de um iniciante.*

**Comentários:** *deixe aqui seus comentários de ordem estética (beleza, expressividade, personalidade musical, etc.) ou comentários sobre a gravação que o questionário não abrangeu:*

Foi enviada, junto ao questionário, uma folha de rosto com orientações para que o avaliador pudesse responder corretamente às questões e ainda uma questão para que o avaliador pudesse opinar sobre a qualidade e a abrangência das questões, marcando sim ou não. Caso marcasse “não”, havia um espaço onde o avaliador era convidado a dar o seu parecer sobre o que

ele achava que não estava bom no questionário e quais itens ou questões poderiam ser inclusas. Caso incluísse alguma outra questão, era pedido a eles que descrevessem o novo item em espaço destinado para isso, logo abaixo dessa questão, e que o colocasse no espaço destinado à questão aberta, aplicando-o em todas as gravações. Todos concordaram com o padrão do questionário e não sugeriram novos itens.

Uma nota com a denominação “importante” foi introduzida na folha de rosto, cuja função era de informar os avaliadores que a baixa qualidade do áudio de algumas das gravações não deveria influenciar no resultado final das avaliações.

O material foi entregue aos avaliadores em uma pasta, que continha os questionários impressos com espaço próprio para preenchimento com o nome do avaliador e o número da gravação avaliada, e o CD, com as gravações numeradas de um a quatorze.

A estratégia inicial para o segundo questionário era de uma entrevista individual para cada aluno com questões pré-elaboradas e questões improvisadas que poderiam surgir durante a entrevista, perante os argumentos do nosso público-alvo sobre os resultados obtidos nas avaliações. Entretanto, uma parte desses alunos estava concluindo o curso e provavelmente quando recebêssemos os resultados dos avaliadores, eles não mais estariam frequentando o curso. Além disso, os alunos vinham de regiões distantes do polo único do curso, impossibilitando esse contato para as entrevistas. Diante disso, optamos por enviar aos alunos, por email, um questionário no formato WORD, junto com o resultado das avaliações dos experts de suas duas gravações. O intuito dessa estratégia era de confrontá-los com os resultados obtidos nas avaliações dos experts, dando-lhes chance de argumentar a favor ou contra os resultados obtidos e também colhermos algumas justificativas sobre os resultados obtidos. As questões desse questionário são abertas, porém foram elaboradas de tal forma que forneciam algumas pistas que ajudariam os alunos a justificarem alguma discordância que porventura tivessem quanto à avaliação dos experts. Veja abaixo:

*1- Você continuou praticando o standard Autumn Leaves durante o curso ou procurou novas informações que complementassem o seu fraseado no improviso do referido standard? Comente.*

*2- Você se identificou com o repertório e estilo abordado na disciplina? Pretende seguir neste gênero?*

*3- O volume de atividades e trabalhos de outras disciplinas e do TCC afetaram os estudos de instrumento ao longo do curso?*

*4- Fale um pouco sobre a sua formação musical antes de entrar no curso (idade com que começou a estudar, se estudou em conservatório ou aulas particulares, sua experiência anterior com improvisação, etc.).*

*5- Concorda com os argumentos feitos pelos avaliadores em relação ao seu desempenho nas gravações? Comente sobre o que você acha que levou os avaliadores a chegarem a estes resultados.*

No cabeçalho deste questionário, há um pequeno texto introdutório onde o pesquisador orienta o aluno para responder às questões. Neste texto, o aluno é informado sobre a estratégia da pesquisa e de que as gravações foram enviadas aos avaliadores sem o prévio conhecimento de seus nomes, tampouco qual gravação era a primeira ou qual gravação era a última de cada aluno. Somente o pesquisador teve acesso a esse tipo de informação. Os nomes dos avaliadores também não foram revelados aos alunos, somente números (avaliador 1, avaliador 2, etc.). Eles foram informados dos nomes dos avaliadores somente após responderem o questionário, tomando o devido cuidado para não vincular os nomes aos números ou aos resultados das avaliações.

Também são informados os itens avaliados aos alunos, ou seja, questões pertinentes à linguagem do gênero estudado nas disciplinas (jazz), a rítmica empregada no seu fraseado, o domínio técnico da improvisação (fluência e recursos melódicos) e os padrões melódicos (patterns) utilizados no seu improviso. As opções de valores de conceitos também são informadas aos alunos (a, b, c ou d). Em seguida, apresentamos os resultados aos alunos por avaliador, da seguinte forma:

1- Os quatro itens musicais avaliados são explicitados para que haja um entendimento por parte do aluno do que se trata cada item avaliado. Vale ressaltar que não há a necessidade dessa informação para o avaliador, pois esses itens já estão subentendidos nas questões. São os seguintes itens: domínio técnico da improvisação (uso de padrões melódicos e fluência),

linguagem jazzística, variedade de padrões rítmicos no improviso e habilidade em lidar com patterns e recursos melódicos próprios;

2- Na frente de cada item, colocamos os resultados apresentados em três situações distintas: “estagnou” (obteve a mesma nota nas duas gravações), “evoluiu” (obteve nota superior na segunda gravação) e “retrocedeu” (obteve nota inferior na segunda gravação);

3- Em seguida, é informado o grau de evolução ou retrocesso que obteve, na forma de conceitos, ou seja, se evoluiu de C para B ou se retrocedeu de C para D, entre outras inúmeras possibilidades. Também é informado o conceito em que ficou estagnado;

4- E, finalmente, apresentamos um breve resumo de suas evoluções e retrocessos em cada item avaliado. Os quadros abaixo exemplificam como o aluno enxergou seus resultados:

#### **AVALIADOR 1**

**Domínio técnico da improvisação - uso de padrões melódicos e fluência : **ESTAGNOU em B.****

**Linguagem jazzística: **ESTAGNOU em B.****

**Variedade de padrões rítmicos no improviso: **EVOLUIU de C para B.****

**Habilidade em lidar com patterns e recursos melódicos próprios: **EVOLUIU de C para B.****

**RESUMO: HOVE EVOLUÇÃO EM VARIEDADE DE PADRÕES RITMICOS E APLICAÇÃO DE PATTERNS.**

#### **AVALIADOR 2**

**Domínio técnico da improvisação - uso de padrões melódicos e fluência : **EVOLUIU de B para A.****

**Linguagem jazzística: **ESTAGNOU em C.****

**Variedade de padrões rítmicos no improviso: **ESTAGNOU em B.****

**Habilidade em lidar com patterns e recursos melódicos próprios: **EVOLUIU de D para C.****

**RESUMO: HOVE EVOLUÇÃO EM DOMÍNIO TÉCNICO DA IMPROVISACÃO E APLICAÇÃO DE PATTERNS.**



### **AVALIADOR 3**

**Domínio técnico da improvisação - uso de padrões melódicos e fluência : ESTAGNOU em A.**

**Linguagem jazzística: ESTAGNOU em B.**

**Variedade de padrões rítmicos no improviso: ESTAGNOU em B.**

**Habilidade em lidar com patterns e recursos melódicos próprios: ESTAGNOU em B.**

**RESUMO: NÃO HOUVE EVOLUÇÃO.**

## **5.5 Análise dos dados**

### **5.5.1 Apresentação dos dados do questionário aos avaliadores**

Apresentamos aqui os resultados obtidos nas avaliações das gravações pelos experts (questionário 1 aos avaliadores), inicialmente através de uma tabela. No eixo vertical, temos a identificação dos alunos (alunos 1, 2, 3, etc.), enquanto que no eixo horizontal, temos a identificação dos avaliadores (avaliador 1, 2 e 3), formando 3 colunas, uma para cada avaliador. Cada coluna é dividida em duas subcolunas, sendo que a primeira subcoluna apresenta os resultados das avaliações das gravações iniciais (1º semestre da disciplina) e a segunda subcoluna apresenta os resultados das avaliações das gravações finais (último semestre da disciplina). Cada subcoluna é novamente subdividida em quatro outras pequenas colunas numeradas de 1 a 4. Cada número representa uma questão do questionário aos avaliadores e corresponde a um item avaliado (linguagem jazzística, rítmica aplicada nos improvisos, fluência no uso de patterns e uso de recursos melódicos próprios intercalados com patterns). É importante salientar que esses quatro itens são correlacionados de forma que linguagem jazzística e *patterns* rítmicos aplicados nos improvisos podem ser considerados um único item geral (improvisação rítmica), enquanto que patterns e recursos melódicos próprios, também (improvisação melódica). Mais precisamente, os itens 2 e 3 são referentes à improvisação rítmica e os itens 1 e 4 referentes à improvisação melódica. Mais adiante, utilizaremos essa junção de itens com a finalidade de facilitar a apresentação dos resultados das avaliações.

Os conceitos apresentados nesta tabela são os mesmos utilizados no questionário aos avaliadores, ou seja, letras de A a D, lembrando que o avaliador tinha a opção de poder marcar até duas opções. Somente o avaliador 3 fez uso dessa possibilidade.

E com a finalidade de facilitar a visualização das evoluções, colorimos os conceitos somente da segunda subcoluna (último semestre da disciplina), de acordo com os resultados obtidos na comparação com a primeira subcoluna. As cores são as seguintes: verde, para evoluções; azul, para estagnações; e vermelho, para retrocessos.

Na mesma tabela, separamos quais os alunos tinham alguma experiência anterior em música improvisada ou jazz em graus variados (nomes grifados em amarelo) dos alunos que não tiveram experiência alguma com o referido gênero (nomes sem grifos coloridos). Os resultados foram obtidos através do questionário aos alunos e serão discutidos com mais profundidade mais adiante. Logo abaixo, a referida tabela 1:

Avaliador	AVALIADOR 1				AVALIADOR 2				AVALIADOR 3			
Períodos	1º semestre				último semestre				1º semestre			
Questões	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aluno 1	B	C	C	C	A	A	B	A	B/C	C/D	C/D	C
Aluno 2	B	B	C	C	B	B	B	B	B/C	C	C	C
Aluno 3	B	B	C	C	B	B	C	B	C/D	C	C	C
Aluno 4	C	B	B	C	B	C	C	C		B	C	C
Aluno 5	B	B	C	B	A	A	B	B		B/C	B/C	B
Aluno 6	B	C	B	C	B	B	B	B	A	A	A	B
Aluno 7	A	A	A	B	A	A	A	A	D	C	C	D

Tabela 1 – Tabela comparativa dos dados coletados.

## 5.5.2 Estatísticas iniciais

Inicialmente, apresentaremos um resultado geral das evoluções dos alunos em todos os itens avaliados por todos os avaliadores, mostrados na segunda coluna de cada avaliador (último semestre). São 19 avaliações das gravações do último semestre, lembrando que duas gravações não abriram para o avaliador 2, como mostra os pontilhados na tabela (alunos 4 e 5).

Como podemos observar na tabela acima, temos conceitos diferentes de evoluções para cada item de cada aluno. Por exemplo, a avaliação do avaliador 1 para o aluno 4 apresenta

evoluções, estagnações e retrocessos nos itens avaliados. Dessa forma, com o intuito de facilitar nossa análise, adotamos o seguinte critério: se o aluno possuir itens avaliados com evoluções e estagnações, verde e azul simultaneamente, marcaremos como sendo evolução, pois entendemos que, em pelo menos um item, houve a evolução. Se o aluno possuir estagnações e retrocessos, concluímos que o aluno retrocedeu, pois entendemos que houve um retrocesso e nenhuma evolução. E no caso específico do aluno 4 na avaliação do avaliador 1, os resultados apontaram para uma evolução na improvisação melódica (itens 1 e 4, verde e azul, respectivamente), enquanto que houve um retrocesso na improvisação rítmica (itens 2 e 3, ambos em vermelho). Excepcionalmente, neste caso, consideraremos como sendo duas avaliações distintas, uma com retrocesso e outra como evolução, portanto agora serão 20 avaliações, somente no gráfico geral de desenvolvimento. Encontramos também outro caso distinto nos resultados das avaliações, onde temos para os itens de rítmica (itens 2 e 3/ aluno 1/ avaliador 3) os seguintes valores: no primeiro semestre, item rítmico 2 **C/D** e item rítmico 3 **C/D**, enquanto que no último semestre, item 2 **C** e item 3 **D**. Neste caso, onde houve evolução e retrocesso, adotamos como resultado geral final a estagnação (média), com a finalidade de facilitar os cálculos estatísticos, já que se trata de um mesmo item (rítmico) e não termos outra forma de chegar a um resultado mais coerente para este caso. Além disso, sabemos que as avaliações feitas pelos avaliadores são pessoais, circunstanciais e dependentes da sua vivência musical. Somente o conjunto dos resultados poderá apontar para um produto mais confiável. O gráfico a seguir apresenta o resultado geral das avaliações em todos os itens avaliados:

Gráfico geral de desenvolvimento

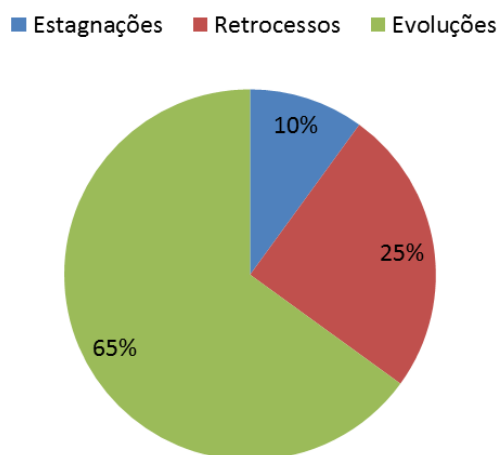


Figura 1

Outra forma que encontramos para apresentarmos os resultados foi separar as avaliações por itens. Dessa forma, conseguimos mostrar as evoluções tanto dos elementos rítmicos quanto dos elementos melódicos, além da possibilidade de identificarmos quais itens apresentaram mais dificuldade para o desenvolvimento. Usamos aqui também os mesmos critérios de “desempate” usados neste subcapítulo, para chegarmos aos resultados de evolução dos alunos. Veja os gráficos seguintes:

Gráfico de desenvolvimento melódico

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

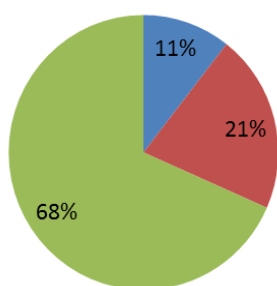


Figura 2

Gráfico de desenvolvimento rítmico

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

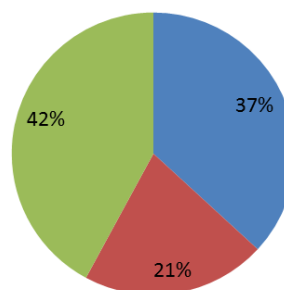


Figura 3

A partir dos resultados apresentados nos gráficos acima, podemos dizer que houve mais evoluções do que retrocessos ou estagnações e que os itens rítmicos apresentaram maior dificuldade de assimilação ou “proceduralização”.

### 5.5.3 Apresentação dos dados do questionário 2 (aos alunos)

Neste subcapítulo, apresentaremos os dados coletados do questionário aos alunos. Como se trata de dados obtidos através de perguntas abertas, dividimos as respostas em duas categorias: a primeira é referente aos dados obviamente explicitados nas respostas e que, a princípio, não necessitam de interpretação. Essa categoria está diretamente ligada aos conteúdos das perguntas. A segunda é referente aos dados intrínsecos nas respostas, portanto necessitam de uma interpretação. Chamaremos a primeira categoria de dados primários ou diretos, enquanto que a segunda categoria, de dados secundários ou indiretos.

### 5.5.3.1 Dados primários ou diretos

A partir das questões 1 a 4 do questionário aos alunos e de suas respectivas respostas, identificamos algumas variáveis que provavelmente influenciaram nos resultados obtidos no questionário aos avaliadores. Essas variáveis são a experiência prévia dos alunos, motivação ou interesse pelo jazz e música improvisada, e demanda acadêmica (que pode interferir no tempo de estudo dos alunos). A seguir, a descrição das variáveis e apresentação dos dados relativos a elas:

#### a- Experiência prévia dos alunos

Para Kratus (1996; p.32), alunos que se encontram no nível processo-orientado são a maioria entre os estudantes de improvisação e o tempo de maturação deles, para alcançar o nível seguinte, pode levar uma tarde ou anos, e isso vai depender das suas experiências musicais prévias. Antes de verificarmos a experiência prévia dos alunos da pesquisa, através do questionário 2 (aos alunos), vamos identificar os seus níveis quando ingressaram no curso, de acordo com a teoria de Kratus. Para isso, vamos recorrer à subcoluna denominada “primeiro semestre” (gravações iniciais), da tabela de resultados do questionário aos avaliadores, e vamos identificar quais os alunos obtiveram o conceito “C”.

O conceito “C” das questões do questionário aos avaliadores corresponde ao nível de improvisação processo-orientado da teoria de Kratus, que confere ao estudante de improvisação deste nível a aplicação de poucos padrões melódicos, desorganizados e desconectados entre si, além de pouco domínio de linguagem do gênero proposto (no caso, o jazz), aplicando padrões rítmicos básicos em seus improvisos. Se os resultados apresentarem números significativos de alunos no nível “C” (processo orientado), a experiência prévia dos mesmos influenciará de fato no seu desenvolvimento, e nossa análise terá validade.

Da mesma forma apresentada nas análises anteriores, dividimos também os resultados da primeira subcoluna em duas categorias, uma categoria referente aos itens melódicos (itens 1 e 4 da tabela de resultados) e outra categoria referente aos itens rítmicos (itens 2 e 3 da tabela de resultados). Desta vez, consideraremos o menor conceito em caso de resultados diferentes para o mesmo item. Por exemplo, alunos com conceitos B e C nos itens 1 e 4 ou 2 e 3, permanecerá o

conceito C na análise de primeiro semestre, por entendermos que o aluno não saiu totalmente desse nível. Veja através da tabela 2 os alunos que obtiveram conceito “C” (em vermelho):

Avaliador	AVALIADOR 1		AVALIADOR 2		AVALIADOR 3	
1º período	Itens melódicos	Itens rítmicos	Itens melódicos	Itens rítmicos	Itens melódicos	Itens rítmicos
Aluno 1	C	C	B	C	C	C
Aluno 2	C	C	D	D	C	C
Aluno 3	C	C	C	C	C	C
Aluno 4	C	B	C	C	C	C
Aluno 5	B	C	C	C	C	C
Aluno 6	C	C	D	D	C	C
Aluno 7	B	A	C	C	C	C

Tabela 2 - Tabela de proficiência do nível inicial dos alunos

Como podemos observar na tabela acima, todos os alunos apresentaram conceitos “C” em pelo menos um dos itens (melódico ou rítmico) ou na avaliação de pelo menos um dos avaliadores. Foram 33 avaliações que obtiveram o conceito “C”, dentre 42 avaliações (21 avaliações de itens melódicos e 21 avaliações de itens rítmicos). Somente 5 avaliações apresentaram conceitos acima de “C”, sendo 3 avaliações de itens melódicos e 2 de itens rítmicos. Somente 4 avaliações apresentaram resultados abaixo do conceito “C”, duas de itens melódicos e duas de itens rítmicos. Estatisticamente, 78,6% das avaliações iniciais indicaram que os alunos se encontravam no nível processo-orientado quando ingressaram no curso. Portanto, as experiências prévias desses alunos são válidas para nossa análise de desenvolvimento, que é apresentada a seguir.

Através da pergunta 4 do questionário aos alunos, onde é pedido para que falem sobre a sua vivência musical e/ou experiência anterior, identificamos basicamente dois públicos alvos distintos: alunos com experiência anterior em música improvisada (alunos 3, 6 e 7) e alunos sem experiência anterior no referido gênero (demais alunos). Deixaremos o aluno 1 de fora dessa análise, pelo fato de não ter respondido o questionário aos alunos, portanto não poderemos comprovar a sua experiência prévia e também os outros elementos advindos das respostas deste questionário. Veja as respostas dos alunos com experiência anterior:

#### Aluno 6

*“... aos 19 anos entrei no conservatório pra estudar música brasileira, continuei no conservatorio até os 23 anos... aos 27 anos fui para a Universidade de música Brasileira – Bituca, onde começou toda uma intensificação com a performance musical e o improviso”.*

A resposta da questão 2, que pede ao aluno para falar sobre a sua identificação com a música improvisada e se pretende seguir no gênero, complementa a resposta acima:

*“Identifiquei-me bastante com o repertório do estilo abordado, pois antes de entrar no curso eu já tocava alguns standards, pretendo continuar estudando e conhecer mais sobre esse estilo, pois gasto o meu tempo fazendo arranjos, re-harmonizações e composições instrumental.”*

#### Aluno 3

*“Quando entrei na faculdade, estava concluindo o último ano do conservatório, onde pela primeira vez entrei em contato com o jazz, somente três anos atrás. Antes disso, fiz aulas particulares com diversos professores, de uma forma geral voltadas mais para o blues ou o rock...”*

A seguir, as respostas à questão 4, que indicam os alunos que não tiveram experiência anterior com música improvisada ou jazz:

#### Aluno 2

*“Minha experiência com improvisação foi, no meu ponto de vista atual, pobre, apesar de eu me virar como podia, sempre toquei rock e sertanejo, e quando tocava em uma banda era sempre visando fazer o que devo e ganhar... antes meus improvisos eram um conjunto de pentatônicas e escalas maiores com ideias mal desenvolvidas, principalmente na minha cabeça, agora estou tentando tocar frases musicais.”*

#### Aluno 5

*“Aos 17 anos comecei a tocar guitarra, com 19 anos comecei a estudar música através de vídeo-aulas, depois tive vários professores particulares, mas nunca tinha tido um contato aprofundado com o jazz, sempre fui um guitarrista mais na onda do pop, rock, blues, apesar de curtir muito jazz e música brasileira...”*

No caso do aluno 5, tinha experiência fluente anterior em rock e era um bom músico quando do seu ingresso, porém não tinha nenhuma experiência em improvisação jazzística (improvisação modal), improvisava somente em rock (improvisação tonal), que é uma forma totalmente diferente de se improvisar.

#### Aluno 4

*“Comecei a tocar violão em 2007... fiz aula particular de guitarra, participei de bandas e projetos com pessoas da minha cidade e em 2011... minhas experiências com improviso foram com as performaces ao vivo nas bandas.”*

Apesar de que o aluno 4 não deixar claro a sua experiência anterior na resposta acima, percebemos que o tempo curto do início de seu aprendizado até o seu ingresso no curso pode evidenciar que não é um músico experiente no gênero jazz ou música improvisada.

Diante das respostas acima, obtidas através do questionário aos alunos, resolvemos também analisar separadamente o desenvolvimento de cada um desses grupos de alunos, COM experiência prévia e SEM experiência prévia. Os gráficos a seguir apresentam os graus de desenvolvimento dos alunos COM alguma experiência prévia no gênero musical jazz e/ou música improvisada (alunos 3, 6 e 7). Apresentaremos um gráfico geral de desenvolvimento e dois gráficos distintos, um para desenvolvimento melódico e outro para desenvolvimento rítmico, separadamente, lembrando que utilizaremos os mesmos critérios de “desempate” usados no subcapítulo “estatísticas iniciais”:

Gráfico geral de desenvolvimento dos alunos **COM** experiência prévia

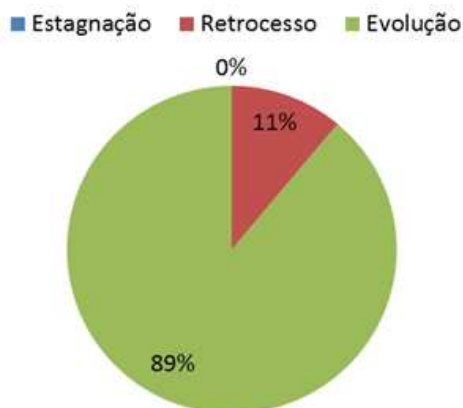


Figura 4



Gráfico de desenvolvimento melódico dos alunos COM experiência prévia

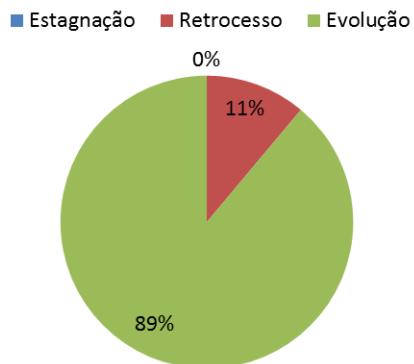


Figura 5

Gráfico de desenvolvimento rítmico dos alunos COM experiência prévia

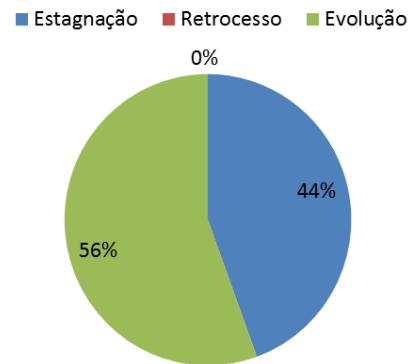


Figura 6

Os gráficos a seguir apresentam os graus de desenvolvimento dos alunos sem experiência prévia no gênero musical jazz ou música improvisada (alunos 2, 4 e 5):

Gráfico geral de desenvolvimento de alunos SEM experiência prévia

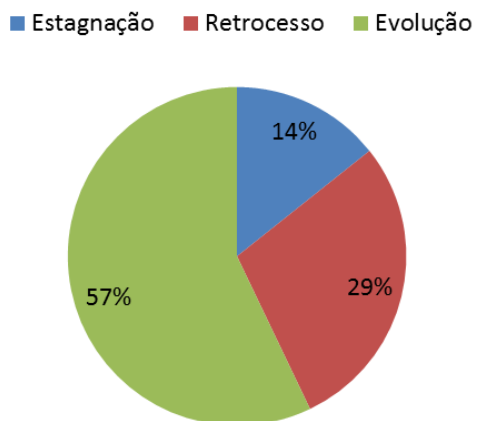


Figura 7

Gráfico de desenvolvimento melódicos dos alunos SEM experiência prévia

■ Estagnação ■ Retrocesso ■ Evolução

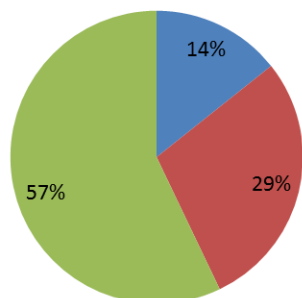


Figura 8

Gráfico de desenvolvimento rítmico dos alunos SEM experiência prévia

■ Estagnação ■ Retrocesso ■ Evolução

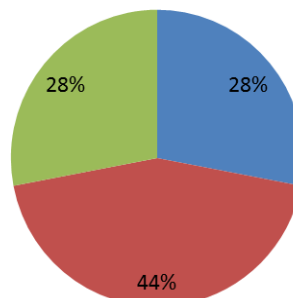


Figura 9

Os alunos com experiência prévia apresentaram resultados significativos de evolução, tanto no gráfico geral como nos gráficos individuais de itens melódicos e rítmicos, em comparação aos alunos sem experiência prévia. Dessa forma, podemos entender que alunos com experiência prévia têm um tempo de maturação menor que os alunos menos experientes. Entretanto, conseguimos perceber também uma dificuldade maior na proceduralização de itens rítmicos comparados aos itens melódicos, tanto para alunos com ou sem experiência prévia, seja em “estatísticas iniciais” como em “experiência prévia dos alunos”.

#### b- Motivação ou interesse pelo jazz e ou música improvisada

Através da pergunta 2 do questionário aos alunos, que permite ao aluno descrever o seu interesse no gênero abordado na disciplina de instrumento, somente o aluno 3 argumentou não ter interesse pelo jazz ou música improvisada, mas reconheceu a importância do estudo desse gênero para o desenvolvimento musical pleno na música popular:

*“Pessoalmente não, mas pretendo seguir com os estudos do gênero, pois, considerando a harmonia e a improvisação como uma linguagem musical universal e sendo o jazz o auge da exploração desses dois, será de grande benefício para mim enquanto músico, independente do estilo em que estiver envolvido”.*

Apesar de seu aparente desinteresse pelo gênero jazz ou música improvisada, o aluno 3 obteve um dos melhores resultados nas avaliações em todos os itens e com todos os avaliadores e, de acordo com o subcapítulo “experiência prévia”, mostrou ter experiência anterior no referido gênero.

De modo geral, a variável “b” não apresentou dados substanciais que pudessem interferir nos resultados reais das avaliações.

#### c- Demanda acadêmica

Através da pergunta 3 do questionário aos alunos, que permite ao aluno argumentar sobre as suas dificuldades em estudar os conteúdos de instrumento em virtude do volume de atividades das outras disciplinas do curso e do TCC, somente o aluno 4 afirmou que o volume de atividades de outras disciplinas não afetou o seu estudo de instrumento:

*“Creio que não. Se o aluno cumprir as atividades no momento em que são passadas, acaba não acumulando trabalhos e dá tempo para o aluno compreender a matéria e terminar a atividade dentro do prazo.”*

Os demais alunos afirmaram que o volume de atividades de outras disciplinas afetou o estudo de instrumento.

Veja, por exemplo, a resposta do aluno 3:

*“Sim. Na verdade, nunca estudei menos guitarra do que agora, estudando apenas o suficiente para cumprir com as atividades.”*

Portanto, praticamente todos os alunos argumentaram que a variável “c” interferiu no processo de *proceduralização* dos conteúdos das disciplinas de instrumento.

#### **5.5.3.2 Dados secundários ou indiretos**

A partir de informações intrínsecas nas respostas às perguntas do questionário 2 e também através de observações em todo o processo da pesquisa, identificamos outras variáveis que podem ter influenciado no desempenho dos alunos no estudo de instrumento.

#### a- Demanda profissional

Alguns alunos acrescentaram informações nas suas respostas às diversas perguntas do questionário 2, que nos leva a crer que o item “trabalho” pode ter influenciado em seus desempenhos com instrumento durante o curso. Veja algumas das respostas:

Aluno 2 (questão 3)

*“Afetam tanto positivamente como negativamente, isso é relativo, pois estava aprendendo também com outras matérias e o trabalho ao mesmo tempo, que me tiravam algumas horas”. de estudo prático com o instrumento.”*

(questão 4)

*“... sempre toquei rock e sertanejo e quando tocava em uma banda era sempre visando fazer o que devo e ganhar dinheiro...”*

Aluno 5 (questão 3)

*“Não foram apenas as atividades da faculdade que consumiram meu tempo, mas de maneira geral a demanda de trabalhos fez com que eu não estudasse como deveria.”*

Aluno 6 (questão 4)

*“... depois as 19 anos entrei no conservatório pra estudar música Brasileira, continuei no conservatorio até os 23 anos, depois comecei a trabalhar com música profissionalmente, lecionando e tocando.”*

Aluno 7 (questão 3)

*“... infelizmente tive que diminuir em função de programar meu tempo pra dar conta de tudo (faculdade x trabalho x shows).”*

O aluno 4 nos informou, em conversa informal via rede social, que desde seu ingresso ao curso até a sua formatura, trabalhou com auxiliar de serviços internos no almoxarifado da prefeitura de sua cidade, com expediente de 8 horas diárias.

A maioria dos alunos colocou o trabalho como uma variável que pode interferir no tempo de estudo e, conseqüentemente, nos resultados obtidos nas avaliações.

#### b- Questões culturais e ou regionais

Todos os alunos são de diferentes regiões do estado de Minas Gerais, com exceção do aluno 2, que é de Bragança Paulista, estado de São Paulo. Sabemos que o estado de Minas Gerais tem 12 conservatórios estaduais, distribuídos entre as suas diversas regiões, enquanto que no estado de São Paulo temos somente um conservatório estadual, localizado na cidade de Tatuí, e conservatórios municipais em alguns grandes centros paulistas, tais como a cidade de São Paulo ou Guarulhos. Portanto, alunos que tiveram acesso ao estudo em conservatórios, a princípio, terão vantagem em relação aos demais alunos, ao que se diz respeito à sua formação anterior.

Quando perguntamos aos alunos sobre suas formações anteriores ao ingresso no curso, eles informaram como adquiriram tais formações, e identificamos que os alunos 3 e 6 tiveram aulas em conservatórios, enquanto que os alunos 2, 4, 5 e 7 tiveram somente aulas particulares, sendo que este último teve aulas com músicos experts de jazz de renome:

*“... estudei (recentemente) com Amaury Angelo “Aranha” um jazzista conhecido em belo... fiz um curso com Daniel Sá, guitarrista gaúcho que integra o quarteto de Renato Borghetti.”*

Dos 3 alunos com experiência prévia em música improvisada (alunos 3, 6 e 7), dois alunos tiveram aulas em conservatórios (alunos 3 e 6), sendo que o aluno 7, apesar de não ter frequentado um conservatório, mostrou algum interesse pelo jazz e procurou informações sobre o referido gênero. Portanto, alunos que frequentaram conservatórios ou que procuraram adquirir uma formação musical com experts na improvisação, tiveram uma formação musical anterior especializada mais sólida e um direcionamento comprovado para a música improvisada. Com isso, obtiveram melhores resultados nas avaliações da pesquisa.

#### c- Experiências diferentes entre os avaliadores

Uma variável de provável importância para a análise dos dados é a formação musical e a atuação profissional dos avaliadores. Temos dois avaliadores violonistas e, apesar de sabermos que a improvisação não é prioridade na formação dos violonistas brasileiros, constatamos que o

avaliador 2 tem uma sólida formação em música improvisada, com atividades musicais/instrumentais recentes de jazz e música brasileira. Já o avaliador 1, apesar de ter algum conhecimento sobre improvisação, se dedica mais à interpretação de peças, arranjos para o instrumento e atividades pedagógicas. O avaliador 3 é guitarrista e expert em música improvisada, principalmente jazz, e já se apresentou junto a vários artistas brasileiros de música improvisada e cantores de música brasileira. Da mesma forma que os músicos têm uma audição diferenciada das pessoas não musicistas (audição seletiva), pressupomos que um músico improvisador terá uma audição especializada voltada para um produto específico, a música improvisada, e conseguirá “enxergar” nuances que outros músicos não improvisadores não conseguiriam perceber.

Apesar das postulações acima e de que, à primeira vista, os resultados apresentados pelo avaliador 1 apresente alguma controvérsia em relação aos resultados dos demais avaliadores, um olhar mais detalhado (tabela 1) sobre cada item avaliado mostra que há semelhanças nos resultados apresentados. Observe que este avaliador apresentou notas superiores aos demais avaliadores em ambas as sub colunas, mas a relação de desenvolvimento entre as duas avaliações, iniciais e finais, são quase que as mesmas. E, se considerarmos os resultados de estagnação e de evolução como sendo um só resultado, as diferenças entre avaliadores praticamente não aparecerá. O raciocínio para tal premissa seria este: se levarmos em consideração a teoria de Kratus (1996), resultados de retrocesso podem indicar a apreensão de um novo conteúdo, que pode ser um novo ritmo ou estilo, enquanto que evoluções e estagnações indicam o momento da aprendizagem que o conteúdo já foi aprendido, porém ainda se encontra em processo de maturação, em graus maiores (evoluções) ou menores (estagnação).

Diante da ideia exposta acima, podemos considerar que o avaliador 1 não apresentou resultados controversos dos demais avaliadores e, portanto, não interferiu significativamente nos resultados obtidos.

Outros fatores podem ajudar na explicação dos resultados alcançados nesta pesquisa, tais como a falta de experiência em gravações de áudio e/ou vídeo ou a ansiedade, mas tais fatores não foram incluídos em nenhum dos questionários utilizados para a coleta de dados, nem tampouco encontrados intrínsecos nas respostas dos alunos do questionário 2.

Quanto aos retrocessos, presentes nos resultados das avaliações e apresentados através dos gráficos, serão explicados posteriormente, no subcapítulo “Interpretação dos dados”, também com o auxílio da teoria de Kratus.

## **5.6 Interpretação dos dados**

Os resultados apresentados no subcapítulo “análise dos dados” mostram que a maioria das avaliações apresentaram resultados positivos de evolução, com graus variados de sucesso em cada uma das análises feitas, que podem comprovar alguma eficácia no ensino de um instrumento musical à distância. Contudo, o que nos chamou a atenção foram os resultados negativos, ou seja, os retrocessos. A seguir, faremos uma tentativa de interpretação dos resultados negativos (retrocessos) e da diferença entre os resultados das avaliações melódicas e rítmicas.

### **5.6.1 Os resultados de retrocesso**

De acordo com os dados, alunos mais experientes apresentaram os melhores resultados de evolução, o que pode nos levar a crer que alunos menos experientes não se desenvolvem tão bem à distância, apresentando mais dificuldade de proceduralização dos elementos ou conteúdos musicais. Entretanto, a teoria de apoio aponta para uma visão bastante diferente. De acordo com Kratus (1996; p. 36):

*“Reversões para um estágio anterior podem também ocorrer quando o professor introduz um novo elemento ou aspecto, como nova tonalidade, estilo ou estratégia organizacional”.*

Em outras palavras, cada vez que um aluno aprende um novo elemento, conceito ou linguagem, este aluno voltará a um estágio ou nível anterior ao que ele se encontra. Por exemplo, um aluno que improvisa bem em rock ou blues tradicional e que nesse gênero musical se encontra em um nível mais avançado, talvez nível 5 ou 6, poderá voltar a níveis anteriores enquanto estudante de jazz, pois tais gêneros possuem abordagens diferentes em suas improvisações e constituirá para o aluno como um novo elemento a ser apreendido ou estratégia a ser assimilada, diferente do gênero musical no qual detém maior proficiência.

O mesmo autor ainda afirma que, apesar de que alunos progridem sequencialmente através dos níveis, eles podem ser apresentados a certos elementos de um nível acima antes de

alcançar esse nível em particular, mas terá sucesso limitado ao aplicar esses elementos. Portanto, resultados de retrocesso podem ser vistos como um processo de assimilação de algum elemento musical que lhe foi apresentado, mas que ainda não está totalmente internalizado ou proceduralizado: ou porque o aluno necessita de um tempo maior de maturação ou porque o aluno esteja em um nível bem abaixo do nível mínimo exigido para o curso (pré-requisitos). Nesta pesquisa, ficou difícil identificarmos com exatidão os alunos que se encaixam no segundo caso (alunos em nível abaixo do nível mínimo exigido pelo curso) através do questionário 1 (aos avaliadores), pois mesmo tendo identificado que a maioria dos alunos estão no nível-processo orientado (alunos que obtiveram conceito “C” no primeiro semestre/ tabela 2), as nuances ou subníveis de desenvolvimento dentro desse nível podem ser extensas, devido ao fato de que esse nível engloba a maioria dos estudantes de improvisação. O aluno pode ter entrado recentemente nesse nível (nível processo-orientado ou nível 2), e apresentará resultados diferentes nas avaliações que um aluno que está prestes a passar para o nível seguinte, o nível produto-orientado (nível 3 da teoria de Kratus). Já o questionário 2 (aos alunos) poderia ajudar a identificar esses alunos até certo ponto, mas com um grau muito baixo de precisão, visto a dificuldade de avaliação dos níveis musicais através da verbalização. Talvez o exame de vestibular pudesse nos fornecer resultados mais precisos, mas o pesquisador não teve acesso aos resultados desse exame dos alunos envolvidos na pesquisa.

A maioria dos cursos de música à distância no país aplicam algumas estratégias que visam atender simultaneamente alunos com níveis diferentes de formação instrumental, principalmente nas disciplinas de instrumento musical complementar (violão, flauta doce e teclado), onde há alunos que tocam e outros, não. Porém, acreditamos que essa estratégia pode se mostrar ineficiente, por entendermos ser muito complicado lidar com turmas heterogêneas e, conseqüentemente, conteúdos de níveis diferentes em um único ambiente virtual. Como exemplo, podemos dizer que seria como se colocássemos alunos do ensino regular do primeiro ou segundo ano junto com alunos de quinto ou sexto ano do ensino fundamental. Alguns tipos de conteúdos preveem alguma proficiência para que o aprendizado da turma aconteça com certa regularidade, como é o caso de uma disciplina de instrumento musical. Este pesquisador, enquanto tutor virtual de uma disciplina de instrumento musical em um curso do sistema UAB, observou que em uma turma mista ou de níveis de proficiência diferentes, alunos com mais proficiência acabam por



cumprir as atividades com certa facilidade, pois já sabem os conteúdos e quase nada lhes é acrescentado, enquanto que alunos com pouca ou nenhuma proficiência acabam por não cumprirem as atividades, por considerarem muito difíceis. Além disso, esta diferença de níveis requer um acompanhamento individualizado do professor, que constantemente estará intervindo no desempenho do aluno, o que se torna muito complicado através dos meios virtuais, principalmente em turmas grandes de alunos. É uma via dupla constante que exigirá uma troca síncrona e contínua de informações para cada aluno, individualmente, e que necessitaria um tempo que vai além do previsto para a carga horária do professor ou tutor. Acreditamos que, da mesma forma que há um processo seletivo para a entrada de alunos em qualquer curso de qualquer modalidade, os cursos de música também deveriam prever uma estratégia que garantisse um nivelamento mínimo entre o corpo discente naquela disciplina. Na UninCor, este nivelamento é garantido através do vestibular, com provas específicas para os instrumentos.

Conforme citado no começo deste subcapítulo, alunos mais experientes obtiveram os melhores resultados de desenvolvimento nas avaliações dos avaliadores. O sucesso dos alunos com experiência prévia pode ser explicado exatamente pelo fato de que eles já se encontravam em processo de maturação dos elementos ou conteúdos, pois já tiveram um contato anterior com esses conteúdos e os resultados positivos começaram a aparecer enquanto alunos da disciplina. Nesse caso, a disciplina funcionou como uma espécie de “boost”, incentivando e potencializando o desenvolvimento desses alunos.

### **5.6.2 A diferença de evolução entre os itens melódico e rítmico**

As análises mostraram que os itens rítmicos apresentaram a maior porcentagem de resultados de retrocesso em praticamente todas as análises, em comparação aos itens melódicos, principalmente se considerarmos a soma dos resultados de retrocesso com os resultados de estagnação. A estagnação pode, até certo ponto, ser considerada como sendo um estágio de pré-maturação dos novos elementos ou conteúdos recém-assimilados pelos alunos. Se considerarmos os retrocessos como sendo o momento de contato do aluno com as novas informações e as evoluções como sendo o momento de maturação dessas mesmas informações, provavelmente as estagnações estarão inseridas na lacuna existente entre esses dois estágios de desenvolvimento, quando o aluno recebe as informações e inicia o processo de maturação.

Sendo assim, a soma dos retrocessos com as estagnações de quase todas as análises apresentaram resultados superiores aos de evolução, com exceção da análise de itens rítmicos dos alunos com experiência prévia, que obteve um valor de 44% de estagnações e sem retrocessos, mas que podemos considerar como sendo um resultado significativo, se comparado aos resultados obtidos nas análises dos itens melódicos, que apresentaram resultados menores de estagnação em todas as análises feitas. Portanto, os itens rítmicos se mostraram mais difíceis de serem transmitidos a distância, tanto para alunos com experiência prévia, como para alunos sem experiência prévia. Uma possível explicação para esse fenômeno poderia ser que o processo de proceduralização da linguagem específica musical (no caso, o jazz) seja mais difícil de ser verbalizado, portanto, de difícil transmissão pelos meios virtuais e com níveis processuais superiores em comparação aos itens melódicos.

A linguagem musical, quando manifestada em toda a sua plenitude, prevê os “sotaques” específicos do gênero. Estes “sotaques” podem ser comparados aos sotaques da linguagem falada, que o indivíduo pode adquirir com mais facilidade quando se encontra inserido dentro de uma comunidade específica, em contato direto com os moradores e com seus hábitos, costumes e dialetos específicos, durante algum período não curto. Na música, o sotaque dos gêneros musicais pode ser expressado na partitura até certo ponto, como as síncopas do jazz, do samba, da bossa nova ou da salsa. Porém, existem pequenas imprecisões ou variações rítmicas sutis que a escrita musical não consegue transmitir, e que conseguimos apreender somente através da observação/audição e imitação, enquanto que itens melódicos podem ser perfeitamente transmitidos através da partitura. Contudo, mesmo com a possibilidade da audiência de gravações de áudio e vídeo, estas pequenas “imprecisões” ou variações rítmicas podem passar despercebidas pelos alunos, e cabe ao professor alertar para a importância de se observar atentamente tais nuances. E estas observações, feitas pelo professor, provavelmente não terão a mesma eficácia, se o atendimento a esse aluno não for individualizado e presencial. Pelos meios virtuais, poderá ficar difícil para o professor dizer algo que vá além dos dizeres “está correto” ou “está errado”. O professor terá a tarefa de fazer uma demonstração pessoalmente, síncrona, e abordar exatamente o ponto onde o aluno não está desempenhando bem. O aluno tocará, o professor fará uma nova intervenção. Esse processo poderá acontecer várias vezes e durar várias aulas e durante um longo tempo, e isso poderá ser verbalizado até certo ponto.

Hallan afirma que as estratégias de memorização dos conhecimentos específicos da música são passadas de professor para aluno através de sistemas tão particularizados que se tornam indisponíveis para uma análise sistemática (HALLAN, 1995, 1997, apud CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 241). Em outras palavras, se esses sistemas são particularizados e não estão disponíveis para uma análise sistemática, entendemos que é por um motivo óbvio: a não verbalização das estratégias de memorização dos conhecimentos musicais. Se não podemos verbalizar, dificilmente conseguiremos transmitir através dos meios virtuais. Já Ginsborg diz que cabe a cada pessoa descobrir seu próprio método de memorização e aquisição desses conhecimentos (GINSBORG, 1992, apud CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2012, p. 241), ou seja, o processo de aquisição dos conhecimentos práticos passa a ser individual e/ou heurístico. Portanto, a mediação entre os pares deverá acontecer além das possibilidades de verbalização desses conhecimentos e dependerá basicamente do esforço do aluno.

Embora a improvisação seja resultado da combinação de ambos os itens, melódicos ou rítmicos, observamos que itens rítmicos possuem mais elementos advindos do conhecimento processual e de difícil verbalização do que os elementos melódicos, portanto apresentam uma dificuldade maior na transmissão desses tipos de elementos. Já os itens melódicos, podem ser mais facilmente transmitidos sem a presença física de um professor, através de métodos e ou partituras, vídeos, entre outros recursos, por englobar mais elementos do conhecimento declarativo e de fácil verbalização.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos através desta pesquisa apontaram para a existência de prováveis limitações no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical a distância. Essas limitações estão relacionadas basicamente com os conteúdos musicais práticos, calcados no conhecimento processual que, por sua vez, pode interferir na tomada de decisão do aluno de improvisação musical. Questões legais também foram brevemente abordadas, como a falta de um detalhamento maior na legislação específica para cursos EaD que possuam disciplinas essencialmente práticas. Acreditamos que os problemas relacionados com a transmissão dos referidos conhecimentos baseados no conhecimento processual, culminados na tomada de decisão, podem ser amenizados através do uso de momentos presenciais voltados especificamente para atividades pedagógicas que preencham as lacunas deixadas pelos meios virtuais. Vale ressaltar que os problemas de transmissão de conteúdos baseados no CP podem não ser exclusivos do ensino a distância, mas podem ser potencializados pelos meios virtuais.

As limitações de caráter processual estão relacionadas com alguns conteúdos musicais práticos e, no caso dessa pesquisa, os elementos abordados foram linguagem e estrutura melódica de um improviso musical. Outros conteúdos também são inerentes à improvisação, tais como as formas musicais e fórmulas de compassos distintas, mas esses conteúdos não são tratados nessa pesquisa. Mesmo com a obtenção de resultados gerais de desenvolvimento relativamente positivos, através do estudo de caso, conseguimos identificar que os conteúdos práticos relacionados com a linguagem musical (rítmica) apresentaram resultados negativos maiores em comparação aos elementos melódicos, analisados no estudo de caso. Para Kratus (1996), esses resultados negativos estão relacionados com o novo gênero ou novo estilo apreendido (gênero ou estilo pressupõe elementos rítmicos) pelo estudante de improvisação. De acordo com o autor, esse estudante acede aos níveis anteriores de desenvolvimento em improvisação toda vez que apreende um novo elemento musical, o que nos leva a crer que houve aprendizado, porém ainda não houve a maturação desse novo elemento.

A proficiência rítmica começa a ser valorizada, na teoria de Kratus, no sexto nível, improvisação estilística. Somente então a improvisação começa a adquirir consistência rítmica, pois, como sabemos, o ritmo é o responsável pela linguagem que define cada estilo musical. Isso, de certa forma, endossa os resultados obtidos no estudo de caso, que apontam para uma maior

difficuldade dos alunos em *proceduralizar* os elementos relacionados com a linguagem ou rítmica musical (estilo musical), principalmente se levarmos em conta que a maioria desses alunos se encontravam entre os níveis 2 e 3 (produto orientado e processo orientado, representados na tabela 2 pelas letras C e B, respectivamente), portanto em níveis inicial e intermediário de desenvolvimento. Dessa forma, subentende-se que a dificuldade de *proceduralização* de elementos rítmicos musicais pode ser potencialmente responsável pelo longo tempo de estudo empregado pelo aluno, para atingir um nível satisfatório em improvisação musical.

É adequado observar que quando falamos que conteúdos rítmicos são calcados no CP, isso não significa necessariamente que não haja nenhum elemento do CD nesses conteúdos. Não há essa divisão, e sim variáveis, como que em *degradê*, de elementos processuais e declarativos em todos os conteúdos musicais, cujos conteúdos rítmicos ou de linguagem possuem uma carga maior de conhecimento processual embutida que os demais tipos de conteúdos. É uma espécie de leque, cujo cada capacidade musical é dividida em outras subcapacidades. No caso da linguagem musical, a maioria dessas subcapacidades estaria relacionada com o conhecimento processual. Veja que, por exemplo, um estilo musical, que é baseado na estrutura rítmica das melodias desse estilo, pode ser perfeitamente escrito e transmitido aos músicos através de uma partitura. Existem, no mercado, alguns métodos que proporcionam o aprendizado de samba, ou baião, entre outros estilos musicais, e que incluem as partituras e exemplos musicais gravados dessas partituras. A partitura, enquanto recurso de transmissão de conhecimento declarativo, terá a função de transmitir ao aluno as características rítmicas básicas do gênero a ser apreendido, enquanto que as gravações em áudio ou vídeo terão a finalidade de apresentar ao aluno as nuances rítmicas ou sotaques característicos do gênero, difíceis de serem expressas, em toda a sua plenitude, através de uma partitura e, até certo ponto, através de um diálogo entre professor e aluno. Materiais em áudio e ou vídeo poderão transmitir este tipo de conteúdo, também até certo ponto, pois a *proceduralização* dos elementos musicais (assimilação e maturação das informações recebidas), sobretudo a linguagem, dependerá quase que exclusivamente da estratégia de absorção e da experiência anterior desse aluno, que acontecerá de forma heurística e individual (RIPOLL, 1991), ou ainda com a intermediação de um instrutor ou professor, que apoiará o aluno, apontando observações que, talvez, o aluno não conseguirá perceber sozinho. Além disso, dois fatores também são imprescindíveis para entendermos a dificuldade de

assimilação e maturação não somente dos elementos rítmicos mencionados, mas do aprendizado musical como um todo, que são a motivação do aluno e o seu “time” de aprendizagem. Pessoas aprendem de formas diferentes, em graus diferentes e em tempos diferentes. Ainda que a forma de assimilação das informações seja heurística (aprende por si só) e individual, o tempo e a motivação pessoal ainda podem ser agentes muito relevantes e responsáveis pelo aprendizado dessas pessoas.

Para uma absorção adequada dos conteúdos relacionados com a linguagem, julgamos ser necessária uma constante troca de informações entre os pares, a qual requer um acompanhamento de perto pelo professor, que constantemente estará intervindo no desempenho do aluno. É uma via dupla constante, que se apresenta ainda mais fragilizada quando veiculada pelos meios virtuais, justamente pela dificuldade de verbalização dessas informações e fragmentação do processo de aprendizagem em várias etapas (assincronismo). Além disso, o mecanismo utilizado na “simbiose” entre professor e aluno pode ser tão particularizado que talvez não possa ser facilmente acessado, para uma descrição minuciosa de todo o processo (HALLAN, 1995, 1997).

O atendimento individualizado do aluno de instrumento musical a distância, quando ocorre de forma assíncrona pelos meios virtuais, é um processo lento, pelo longo tempo que deverá ser empregado nas mediações entre os pares. É um “vai e vem” através de e-mails, mensagens em fóruns de dúvidas e chats, onde o processo de troca entre professor e aluno é fragmentado em várias partes ou ações. A transmissão síncrona e individual de conteúdos práticos via EaD pode não ser totalmente viável, principalmente pela tecnologia ainda insuficiente (LESSA, 2010; apud MORAIS et al. 2011, p. 941), cara e não acessível a todas as regiões do país, e também pelo longo tempo que o professor ficará disponível para este atendimento individualizado. Por exemplo, em turmas com 4 ou 5 alunos, o tempo de atendimento se torna demasiadamente grande, se síncrono e individualizado, pois a carga horária da disciplina é calculada pelas diretrizes do PPC do curso, e não pelo número de alunos. Dessa forma, podemos ter turmas com um grande contingente e uma carga horária pequena, o que necessitaria de vários professores, o que é economicamente inviável.

Além desse fator apontado acima e, em relação ao conteúdo improvisação, a seleção de informações relevantes em uma situação de improviso musical para uma tomada de decisão eficaz depende, inicialmente, da maturação dessas informações. Lembremos também que, no

capítulo 3 desta literatura, Araújo (1997) afirma que os experts adquirem, ao longo de anos de prática, um controle automático de ações, deixando-os livres para a recepção de informações fundamentais para uma tomada de ação eficaz. Verificamos isso quando percebemos, através da análise dos dados, que alunos com experiência anterior tiveram um desempenho (ou tomada de decisão) superior aos alunos sem experiência anterior. Para os alunos mais experientes, os problemas relatados no parágrafo anterior podem não ter interferido tanto no aprendizado e maturação das informações recebidas a distância, em relação aos alunos menos experientes.

Mas isso também não quer dizer que alunos iniciantes têm mais dificuldade de aprendizado através dos meios virtuais do que alunos mais experientes. Isso vai depender de alguns fatores, dentre eles o tipo de conteúdo a ser ensinado e o nível em que esse aluno se encontra em relação a esse conteúdo. Por exemplo, um aluno iniciante em violão ou guitarra provavelmente aprenderá os conceitos básicos do instrumento facilmente pelos meios virtuais, tais como segurar e executar movimentos alternados com a palheta, *shapes* de acordes, aprender uma determinada música de nível fácil, entre outros, principalmente pelo fato de que os conteúdos citados poderem apresentar baixas taxas de CP. Entretanto, um aluno que já toca, mas não têm experiência com improvisação, poderá aprender essa prática até certo ponto. As escalas, divisões rítmicas básicas dos estilos e análise harmônica são conteúdos de alto grau de conhecimento declarativo, portanto de fácil transmissão, e não são informações suficientes para que um aluno improvise com fluência, enquanto que o sotaque específico dos estilos, a interpretação estilística, a tomada de decisão referente ao caminho melódico a ser tomado e o raciocínio melódico independente da coerência harmônica são conteúdos com altas taxas de CP e, provavelmente, de difícil transmissão, e que levam um longo tempo para serem assimilados e aplicados com certa fluência. Com relação a este último conteúdo, e que vamos chamar aqui de “raciocínio melódico teórico incoerente”, é um tipo de improvisação que o improvisador expert usa determinados elementos melódicos que não estão presentes na teoria das relações entre acordes e escalas, e que constantemente é observado nos improvisos dos experts em improvisação. Esses elementos podem ser escalas fora do tom (*outside*), aproximações cromáticas e o uso de alguns recursos melódicos inesperados para aquela situação harmônica, tais como escalas que não se encaixam teoricamente dentro da harmonia, mas que apresentam uma ótima sonoridade.

As limitações de caráter legal estão relacionadas com a ausência de diretrizes mais específicas, que reconheçam as diferenças existentes entre as disciplinas de cunho prático ou teórico-prático, das disciplinas teóricas, e que definam estratégias específicas para as diferentes situações, principalmente ao que se refere ao emprego dos encontros presenciais. As licenciaturas em música, por não estar somente dentro dos padrões de ensino teórico, tais como os cursos de contabilidade, administração ou matemática, entre muitos outros, possui uma estrutura pedagógica diferenciada das demais áreas aqui mencionadas. Mesmo que haja uma preocupação do MEC em implantar projetos inovadores relacionados com as novas tecnologias (LESSA, 2010, apud DE MORAIS), temos que ficar atentos à possibilidade dessas tecnologias não ser o suficiente para a transmissão dos conteúdos essencialmente práticos, ou acessíveis para todas as regiões do país. Para as universidades cujos modelos de EaD preveem o uso de polos e aulas semanais através de vídeo conferência, talvez a tecnologia não se apresente como um problema de ordem técnica, mas pode se tornar um problema de ordem econômica, tanto para a instituição, que terá gastos altos com equipamentos e equipes de manutenção que garantam uma boa transmissão e recepção das vídeo conferências aos polos, como para os alunos, que terão que se deslocar semanalmente até o polo para as aulas, que acontecerão virtualmente. Se as aulas nestes polos acontecerem mensalmente, talvez não seja viável ter a presença do mesmo professor em todos os polos todos os meses, principalmente se os encontros acontecerem somente aos sábados, como é de costume no EaD, e o número de polos ultrapassarem o número de quatro polos. Isso necessitaria ou de haver mais professores disponíveis, o que acarretaria mais gastos para a instituição de ensino, ou de haver a opção dos encontros acontecerem também em outros dias da semana e, para isso, o professor deverá estar disponível integralmente para a instituição, e o aluno, ter disponibilidade para ir aos encontros durante a semana, o que não seria viável àqueles que trabalham normalmente de segunda a sexta feira.

Recentemente, enquanto participava de fóruns virtuais que discutiam o ensino a distância em redes sociais acadêmicas e profissionais, tais como RESEARCHGATE e LINKEDIN, tive a oportunidade de dialogar com profissionais de educação a distância em outros países e, para minha surpresa, eles já tinham bem resolvidas essas questões das disciplinas que transmitem conteúdos baseados no conhecimento processual. Esses profissionais justificaram que para cada disciplina que oferecesse maior dificuldade na transmissão de conteúdos baseados no



conhecimento processual a distância, havia a possibilidade de complementação através de encontros presenciais regulares ou agendados. Nesse último caso, o aluno tinha a possibilidade de agendar uma aula com o professor da disciplina em que estivesse com alguma dificuldade. No Brasil, talvez a estratégia de agendamento de aulas presenciais não seja viável, principalmente para o aluno, que terá gastos extras para se deslocar mais vezes até o polo ou campus.

De qualquer forma, a utilização dos encontros presenciais para atividades que reforcem o aprendizado virtual pode ser uma ótima estratégia de aprendizagem para os elementos musicais baseados no conhecimento processual, desde que reafirmado ou obrigado pelo órgão competente, em detrimento à sua utilização basicamente para avaliações, e que o profissional de EaD seja exclusivo da modalidade, para que possa atender todas as nuances previstas nas diversas variações da modalidade a distância.

Por outro lado e, conforme já mencionado anteriormente, os encontros presenciais podem significar um gasto a mais, tanto para os alunos, que terão que arcar com despesas de transporte, hospedagem, alimentação, entre outros. E esses gastos poderão ser cruciais na decisão de um aluno em fazer um curso superior ou de uma universidade oferecer encontros presenciais extras para esses alunos. No Brasil, é de costume que os encontros presenciais aconteçam, na maioria das vezes, aos sábados e, os profissionais que trabalham com ensino a distância, geralmente trabalham também em outras instituições, principalmente no ensino presencial e durante a semana, necessitando descansar nos finais de semana. Esse profissional, na maioria das vezes, trabalha no ensino a distância como complementação de renda, pelo fato da modalidade não ser tão bem remunerada ou não oferecer estabilidade empregatícia, principalmente nas universidades públicas. Dessa forma, a virtualização plena das disciplinas pode ser algo interessante para esses profissionais, por não precisarem se deslocar até os polos nos finais de semana. A UninCor é uma das poucas universidades do país que permite ao profissional de EaD em música se dedicar integralmente ao trabalho virtual, com direitos trabalhistas garantidos. Já o ensino superior a distância público (UAB) não garante os direitos trabalhistas aos profissionais de EaD, tais como 13º salário, fundo de garantia, plano de carreira ou aposentadoria, e a remuneração é realizada através de bolsas oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC. A profissionalização efetiva da docência EaD talvez possa dar ao profissional virtual condições de exercer plenamente a carreira e, com isso, poder se

dedicar exclusivamente à “nova” modalidade. Os encontros presenciais poderão ser potencializados e, conseqüentemente, melhor aproveitados.

Como já falado anteriormente, pode ser que o ensino presencial não rompa com as barreiras verbais dos conteúdos *proceduralizados*. Entretanto, o contato presencial do aluno com o professor pode estreitar as relações entre o educador e o educando, diminuindo o tempo de mediação entre os pares, através do sincronismo na transmissão dos conhecimentos, típico da modalidade. Por outro lado, o ensino virtual, por depender principalmente da motivação e da maturidade do aluno, pode dar a ele qualidades que o ensino tradicional presencial talvez não consiga dar, a autonomia. Visto por esse ângulo, as dificuldades de aprendizagem também podem estar centradas no indivíduo, ou seja, no tipo de aluno que frequenta ambas as modalidades. Em outras palavras, talvez algumas das dificuldades verificadas nos alunos convidados a participar desta pesquisa somente tenham sido acentuadas ou potencializadas pela modalidade a distância, dificuldades estas que provavelmente poderiam também estar presentes no ensino presencial.

Mesmo com todas as particularidades e dificuldades do ensino prático musical a distância apontadas aqui, podemos considerar o ensino musical via EaD um instrumento válido para a transmissão de conteúdos musicais, principalmente para a formação de professores, onde as exigências de ordem prático-instrumental podem ser menores, sobretudo se levarmos em conta que uma licenciatura habilita o futuro professor ao ensino da música nas escolas regulares e, no caso da licenciatura alvo dessa pesquisa, ao ensino de instrumento do nível básico ao intermediário, em conservatórios e escolas de música onde tal licenciatura é exigida. Mas, para isso, é necessário que os alunos ingressem com um mínimo de conhecimento sobre o seu instrumento musical. Entretanto, o que percebemos é que parte desses alunos não ingressa dominando tais conhecimentos, sobretudo conhecimentos relacionados com a música improvisada. Dessa forma, o ensino totalmente virtual, como recurso único, pode não ser adequado para a formação de instrumentistas bacharéis, sobretudo se considerarmos que esse tipo de comprometimento requer muitos anos de formação que transcendem o período usual de formação acadêmica. Para a formação em nível de bacharelado, haveria a necessidade do cumprimento de disciplinas importantíssimas para plena aquisição de conhecimentos práticos relacionados à *performance* instrumental, que dificilmente poderiam ser ministradas a distância, tais como as disciplinas relacionadas à prática instrumental em grupo. Contudo, o ensino a

distância pode trazer ao aluno alguns benefícios importantes e necessários para a continuidade dos seus estudos pós-academia e para a prática pedagógica, que é a autonomia (WESTERMANN, 2010) e a utilização de recursos digitais e de internet em sala de aula. Com a tecnologia atual e a internet, conseguimos acessar vídeo aulas sobre qualquer assunto, baixar programas de música educativos e compartilhar as nossas produções artísticas com o mundo todo, dentre muitas outras facilidades, constituindo, com toda a certeza, as melhores ferramentas já criadas em prol da informação e educação, sobretudo a musical.

## REFERÊNCIAS

- ABERNETHY, B. International Perspectives on Sport and Exercise Psychology Morgantown: Fitness Information Technology, Inc. In: S. SERPA, J. ALVES, V. PATACO (Eds.). **The Nature of Expertise**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1994. p. 57.68.
- ABERNETHY, B.; THOMAS, K.T.; THOMAS J.T. Strategies for Improving Understanding of Motor Expertise. In: J.L. STARKES & F. ALLARD (Eds.), **Cognitive Issues in Motor Expertise**. Amsterdam: Elsevier Science. 1993. p. 317.356.
- ADDISON, R. A new look at musical improvisation in education. **British Journal of Music Education**. 5, Cambridge University Press, 1988. p. 255.267.
- ALEXANDER, P.; JUDY, J. The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. **Review of Educational Research**, 58, 4. Winter, 1988. p. 375.404.
- ALVES, J. R. M. Educação à distância: o estado da arte. **A história do EAD no Brasil**. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2.8.
- ANDERSON, J. R. Artificial Intelligence. **A Theory of Origins of Human Knowledge**, 40, 1989. p. 313.351.
- ANDERSON, J. R. **Cognitive Psychology and Its Implications**, 7. ed. New York: Freeman, 2009.
- ANDERSON, J.R. **As competências Cognitivas e sua Aquisição**. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- ANDERSON, J.R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**. 89, 1982. p. 369.406.
- ANDERSON, J.R. **The architecture of cognition**. Harvard: Harvard University Press, 1983. p. 369.384.
- ARAÚJO, D. **O contexto da decisão: a ação tática no desporto**. Lisboa: Visão e Contextos, 2005.
- ARAÚJO, D. Treino Desportivo. **O treino da Capacidade de Decisão**. 1997. p. 11.22.
- AZEVEDO, M. Colectivos A psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. **Treino Desportivo - 3ª Série**. Lisboa: Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa, 1995. p. 55.58.
- BATES, A.W. **Technology, open learning and distance education**. London: Routledge, 1995.
- CHAVES, E. (1999). Conceitos Básicos: Educação a Distância. In: **Edutecnet: rede de tecnologia na educação**. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br/>>. Acessado em: 15 fev. 2014.
- CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **E-Learning and the Science of Instruction**. 2<sup>nd</sup> Ed. San Francisco: Pfeiffer, 2007. 477p.
- Decreto nº 5.622. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acessado em: 30 jan. 2014.

DE MORAIS, D. V. Oficina de musicalização à distância: Desafios e possibilidades. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM), 2011. Disponível em: <[http://www.saccom.org.ar/2011\\_xencuentro/prg\\_trabajos.pdf](http://www.saccom.org.ar/2011_xencuentro/prg_trabajos.pdf)>. Acessado em: 20 mar 2014.

DOMINGUEZ, C. R. O saber na tela: apropriação de gêneros e formatos televisivos em vídeo aulas para EAD / Cláudia Rodriguez Dominguez. -- São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2014. 108 p.

ELLIS, N.; SCHMIDT, R. Rules or Associations in the Acquisition of Morphology? The Frequency by Regularity Interaction in Human and PDP Learning of Morphosyntax. **Language and Cognitive Processes Volume 13**, (2, 3), 1998, pp. 307-336.

ELLIS, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), **Handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 33-68.

FITTS, P. M.; POSNER, M. I. **Human performance**. Belmont, CA: Brooks/Cole, 1967. 162p.

FUNIBER. Disponível em: <<http://www.funiber.org.br/quemsomos/universidades/#section3>>\_acessado em 04/02/2013).

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The Cognitive Psychology of School Learning**, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Harper Collins, 1993.

GARGANTA, J. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. **(Re) Fundar os Conceitos de Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos, para promover uma eficácia superior**, 20, 5, 2006. p. 201.203.

GINSBORG, J. Singing by heart: memorization strategies for the words and music of songs. In: JW DAVIDSON, (Ed.). **The music practitioner: exploring practices and research in the development of the expert music performer, teacher and listener**. London: Ashgate Press. 2002. p. 149.160.

GOHN, D. **Auto aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

GOHN, D. Educação Musical à distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. **Tese de doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2009. 191p.

GORDON, E. E. Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity. **Audiation, music learning theory, music aptitude and creativity**. In: J.W. RICHMOND (Ed.) Tampa: University South of Florida, 1989. p.57.89.

GRÉHAIGNE, J.; GODBOUT, P. Quest: National Association for Physical Education in Higher Education. **Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective**. 1995. p. 490.505.

HALLAN, S. The development of memorization strategies in musicians: implications for education. **British Journal of Music Education**. 14, 1997. p. 87.97.

HALLAN, S. Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music. **Sage Journals: Psychology of Music**. 23, 1995. p. 111.128.

HARGREAVES, D.J.; CORK, C.A.; SETTON, T. Cognitive strategies in jazz improvisation: an exploratory study. **Canadian Music Educator**. 33, 1991. p. 47.54.

HOUSNER, L.; FRENCH, K. Quest: Expertise in Learning, Performance, and Instruction in Sport and Physical Activity. **Future directions for research on expertise in learning, performance and instruction in sport and physical education**. 46. London and New York: Routledge, 1994. p. 241.246.

INSTITUTO MONITOR. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/>>, acessado em 28/01/2014.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Disponível em: <<http://institutouniversal.com.br/>> acessado em 28/01/2014.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2<sup>nd</sup> ed. London and New York: Routledge, 1991. 218 p.

KRATUS, J. British Journal of Music Education. **A developmental approach to teaching music improvisation**. 26, 1996. p. 26.38.

KRATUS, J. Proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity. **Orientation and intentionality as components of creative musical activity**. In: J.W. RICHMOND (Ed.) Tampa: University South of Florida, 1989. p.93.104.

LEGISLAÇÃO EM EAD (2008). In: ABED. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/documentos/arquivo\\_documento640.pdf](http://www2.abed.org.br/documentos/arquivo_documento640.pdf)> Acessado em 30 jan. 2014.

LESSA, S. C. F. (2010). Os Reflexos da Legislação Brasileira de Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revista\\_cientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2010/2010\\_232010234551.pdf](http://www.abed.org.br/revista_cientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf)> Acessado em: 02 mai. 2014.

LIMA, J. M. A. X. (2002). Educação musical a distância através da flauta doce. In: **XI Encontro Anual da Abem**, 11, 2002, Natal. Anais eletrônicos... Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM\\_2002.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf)> Acessado em: 13 out. 2013.

MATIAS, C.J.A.S.; GRECO, P.J. Cognição & Ação nos Jogos Esportivos Coletivos. **Ciências & Cognição**. 15, 1, 2010. p. 252.271.

MCPHERSON, S. L.; KERNODLE, M. W. Journal of Sports Sciences. **Mapping two new points on the tennis expertise continuum**: Tactical skills of adult advanced beginners and entry-level professionals during competition, 25, 2007. p. 945.959.

MCPHERSON, G. Proceedings of the 20<sup>th</sup> World of the Conference of the International Society for Music Education. **Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists**. In: H LEES (ed.). Christchurch, New Zealand: International Society for Music Education, 1992. p.76.84.

MCPHERSON, S.L. Quest: Expertise in Learning, Performance, and Instruction in Sport and Physical Activity. **The Development of Sport Expertise: Mapping the Tactical Domain**, 46, 1994. p. 223.240.

MENDES, G. Y.; BRAGA, P. (2007). Estruturação de um curso de violão à distância. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 16, 2007, Campo Grande. Anais eletrônicos... Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Estrutura%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20curso%20de%20viol%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20Gian%20Ribeir.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Estrutura%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20curso%20de%20viol%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20Gian%20Ribeir.pdf)> Acessado em: 20 nov. 2013.

MESQUITA, I. A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos coletivos. **Treino Desportivo**, 3ª Série, 1, 1998. p. 55.58.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Probing the strategic knowledge of an elite volleyball setter: a case study. **International Journal of Volleyball Research**, 5:1, 2002. p. 6.12.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Distance education: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996. 290p.

NAPOLITANO, M. História e Música: História cultural da música popular. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002. 120p.

NETO, S. P. **Telas que ensinam**. Mídia e Aprendizagem: do cinema ao computador. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2001. 225p.

NISKIER, A. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 414p.

NOVO TELECURSO. (2010). In: Fundação Roberto Marinho, FIESP, SESI, SENAI, IRS. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2f9r8ab>>. Acessado em: 04 fev. 2014.

ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. **A web como interface no ensino musical**. 2011. 144 p. Dissertação (mestrado em fundamentos teóricos). Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

PETERS, OTTO. **Educação à distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PRESSING, J. Generative Processes in Music. **Improvisation**: methods and models. In: J. SLOBODA (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 129.178.

RIPOLL, H. International Journal of Sport Psychology. **The understanding-acting processing sport**: the relationship between the semantic and sensorio motor visual function, 22. 1991. p.221.250.

SAGAN, C. Cosmos (1980). In: Tradução de Maria Aute de Barros *et al.* Lisboa: Gradiva, 2001. p. 332.336. Disponível em: <<http://criticanarede.com/ed133.html>> Acessado em 10 fev. 2013.

SANDERS, A. Ergonomics. **Simulation as a Tool in the Measurement of Human Performance**. London and New York: Taylor & Francis Group, 34, 1991. p. 995.1025.

- SCHELLENBERGER, H. **Psychology of team sports**. Toronto: Sports Book Publisher, 1990. 189p.
- STARKES, J.L. Advances in Psychology. Motor Experts: Opening Thoughts. In: J.L. STARKES, F. ALLARD (Eds.), **Cognitive Issues in Motor Expertise**, 102. Amsterdam: Elsevier Science, 1993. p. 3.16.
- SUDNOW, D. **Ways of the hand: the organization of improvised conduct**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 171p.
- SWANWICK, K. **Musical Knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994. 208p.
- THOMAS, K. T. Quest: Expertise in Learning, Performance, and Instruction in Sport and Physical Activity. **The Development of Sport Expertise**: from Leeds to MVP Legend, 46, 1994. p. 199.210.
- WESTERMANN, B. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 1, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UNIRIO. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-BrunoWestermann.pdf>> Acessado em: 04 fev. 2014.
- WISNIK, J. M.; SQUEFF, E. **Música**: o nacional e o popular na cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 190p.



## ANEXOS

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (ISE)  
Coordenação do curso de Música  
Musica.tc@unincor.br



### AUTORIZAÇÃO

Eu, professor Me. Rafael Marin da Silva Garcia, através das minhas atribuições de coordenador do curso de Música da *Universidade Vale do Rio Verde*, autorizo o professor Esp. Endre Solti, lotado nesta mesma instituição e curso, a utilizar as atividades avaliativas dos seus alunos das disciplinas de violão popular e guitarra das turmas 2011/2 e 2012/1, em um estudo de caso de sua pesquisa de mestrado.

Três Corações, 27 de março de 2013.

Professor Me. Rafael Marin Garcia da Silva  
Coordenador do curso de música