



## Atividades de improvisação no ensino coletivo de violão: uma pesquisa-ação através do ensino remoto emergencial

### Comunicação

Rafael Cruz Camacho  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
rcamachorj@gmail.com

**Resumo:** A comunicação tem como objetivo apresentar o resumo de um estudo em andamento, cujo objeto de pesquisa consiste na abordagem de atividades de improvisação no ensino coletivo de violão para iniciantes, realizadas através do formato de Ensino Remoto Emergencial. O campo de pesquisa compreende a Oficina de Violão, ministrada pelo autor e integrante de um projeto de extensão universitária. Como metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa e o procedimento técnico de pesquisa-ação, segundo as considerações de Tripp (2005). A coleta de dados realizou-se através do uso de questionários e a observação do autor. Os resultados parciais alcançados sugerem que as atividades de improvisação contribuíram para o desenvolvimento musical dos(as) participantes, assim como para a abordagem integrada de aspectos expressivos, criativos, técnicos e teóricos da prática musical. O ensino remoto emergencial, apesar de possibilitar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem durante a vigência da pandemia de COVID-19, ainda apresenta limitações técnicas que, por vezes, dificultam a atividade educacional.

**Palavras chave:** Improvisação; Ensino Remoto Emergencial; Ensino Coletivo de Violão.

### 1 Introdução

Esta comunicação apresenta o recorte de um estudo de mestrado em andamento, o qual possui como objeto de estudo a abordagem de atividades de improvisação no ensino coletivo de violão para iniciantes em um projeto de extensão universitária. Considerando a improvisação como um elemento constitutivo da prática musical a ser vivenciado desde etapas iniciais da aprendizagem, o estudo visa explorar uma abordagem acessível para iniciantes, estimulando a expressividade, a criatividade e a integração de aspectos técnicos e teóricos.

Para a realização do estudo, foram elaboradas atividades de improvisação com base nas propostas de Gainza (1983, 2015), através do uso de *consignas*, que consistem em diretrizes elaboradas para orientar o processo de improvisação, e o conceito de musicalidade abrangente (Álvares, 2006, 2012, 2015, 2016a, 2016b, 2019), que propõe a reunificação do



saber musical a partir de uma abordagem transversal dos diversos conhecimentos que costumam ser abordados de forma fragmentada na educação musical. As atividades foram implementadas em duas turmas da Oficina de Violão, ministradas pelo autor, entre os meses de setembro e novembro de 2021.

O ensino coletivo, tema que obteve um grande incremento de publicações acadêmicas a partir do início do século XXI (SANTOS, 2014, p.385), é conceituado de acordo com a proposta de Montandon (2014), que o define não como uma metodologia, mas sim como um formato de aula no qual fatores como objetivos, funções, número de alunos e escolha de instrumentos podem ser imensamente diversos.

Em princípio, a pesquisa seria realizada presencialmente em turmas da Oficina de Violão, porém, devido à pandemia causada pela disseminação da COVID-19 a partir do ano de 2020, tornou-se necessária a adequação das aulas ao formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ineditismo do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a realização integral da oficina e as questões suscitadas a partir da experiência do Ensino Remoto Emergencial fizeram com que sua avaliação se tornasse um tópico escolhido a ser discutido no estudo.

A partir do desenvolvimento do estudo, espera-se contribuir para o campo da educação musical, especificamente do ensino coletivo de instrumentos musicais e o ensino online, através da exploração do objeto de estudo, assim como relatar e documentar a experiência de adaptação da atividade pedagógica ao momento excepcional de pandemia.

Após esta breve introdução, apresentam-se os referenciais teóricos adotados para o desenvolvimento do estudo, os resultados parciais obtidos e as considerações finais realizadas.

## **2 Referenciais teóricos**

### **2.1 Improvisação**

Ainda que não utilizando necessariamente esta denominação, a improvisação esteve presente em diversos períodos e contextos, conforme observa Nettle (2009) ao declarar que “gradualmente tornou-se claro que as coisas que chamamos de improvisação abrangem uma



vasta rede de práticas, com variados valores artísticos, políticos, sociais e educacionais” (NETTL, 2009, p. xi, tradução nossa).

Ferand (1940) relatou diversas práticas de improvisação presentes na música europeia entre os séculos X e XIX, como o *organum*, o *cantus supra librum*, o *fauxbourdon*, a *cadenza*, a *diminuição* e o *baixo contínuo*, por exemplo; além de citar diversos músicos que eram reconhecidos por suas habilidades como improvisadores, incluindo compositores notórios como Bach, Handel, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Mendelssohn, Liszt, e Brahms (FERAND, 1940, p. 122).

Leite (2014) também expõe algumas formas de improvisação praticadas ao longo da história até os dias atuais.

Se na música eclesiástica antiga improvisar significava acrescentar novas linhas a um canto litúrgico respeitando a sonoridade quartal do Organum; no Renascimento e Barroco incluía a ideia de diminuição, que se refere a um tipo de ornamentação envolvendo o fracionamento de certo número de notas longas em um número maior de notas curtas; e na composição aleatória diz respeito à presença do acaso ou da possibilidade de realização da vontade do intérprete em trechos previamente escolhidos na composição, na música instrumental contemporânea tem-se uma concepção de improvisação que se aproxima de um método específico e claramente delimitado de composição, em que as escolhas ou as tomadas de decisão dos músicos no momento do improviso negam a ideia de ornamento ou aleatoriedade. (LEITE, 2014, p. 1107)

Dessa forma, observa-se que a improvisação musical possui uma conotação distinta em relação a que atribuímos na linguagem coloquial, na qual o ato de improvisar pode ser entendido como buscar soluções não premeditadas diante de situações inesperadas ou condições desfavoráveis (CAMPBELL, 2009; NETTL, 2009; MONTUORI, 2003; LEITE, 2015). Ainda que a improvisação musical tenha um caráter de espontaneidade e imprevisibilidade, baseia-se no repertório de ideias, conhecimentos e técnicas adquiridas e desenvolvidas pelo(a) músico(a) ao longo de sua prática.

Em função de seu caráter criativo, são traçados paralelos entre a improvisação e a composição. Nettle (2009) observa que é “largamente aceito que se há contraste, também há uma relação próxima entre improvisação e composição, que as duas são diferentes faces do mesmo processo, que é difícil saber onde uma termina e a outra começa” (NETTL, 2009, p. xii,



tradução nossa), propondo que sejam compreendidas como diferentes pontos de um mesmo contínuo (NETTL, 1974, p.7).

Sendo assim, dentre diversos possíveis entendimentos, a improvisação musical pode caracterizar-se como uma criação espontânea realizada no momento da *performance*, na qual o(a) músico(a) organiza os materiais sonoros e musicais previamente internalizados através de processos conscientes e inconscientes de tomada de decisões (CAMPBELL, 2009; LEITE, 2014, 2015; AZZARA, 2002).

### **2.1.1 A improvisação musical como técnica pedagógica**

As práticas de criação musical estão presentes nas metodologias de diversos educadores, desde os precursores(as) dos métodos ativos de educação musical, como Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Zóltan Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), como educadores(as) atuantes a partir de meados do século XX, como Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), Violeta Hemsy de Gainza (1929-), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933-2021) e Keith Swanwick (1937-), dentre demais. Suas propostas compreendem uma pluralidade de concepções, estéticas, contextos e objetivos educacionais, incluindo práticas de improvisação, composição ou o desenvolvimento de arranjos.

Tratando-se especificamente da improvisação, sua abordagem no contexto educacional pode envolver diferentes possibilidades, a depender dos objetivos educacionais a serem alcançados. Campbell (2009, p.120) propõe uma distinção em três categorias, sendo elas: (a) improvisar para aprender música, que consiste na adoção de práticas de improvisação adaptadas pelo(a) educador(a) com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento da musicalidade de crianças, jovens e adultos; (b) aprender a improvisar música, que refere-se ao aprendizado de gêneros musicais nos quais a improvisação é um elemento inerente, como o *jazz*, por exemplo; e (c) improvisar música para aprender, que abrange as possibilidades de aprendizagem sobre temas para além da música, desenvolvendo conhecimentos emocionais, intelectuais e sociais através da improvisação.

Gainza (1983, 2015) destaca os potenciais pedagógicos para o desenvolvimento musical e expressivo de alunas(os) através das atividades de improvisação na educação musical, classificando-a em três possíveis orientações: (a) improvisação recreativa, a atividade prazerosa de musicistas e músicos amadores; (b) improvisação profissional, a atividade



especializada de músicos e musicistas profissionais; e (c) improvisação educacional, a técnica didática escolhida pelo(a) educador(a) em diferentes níveis e aspectos do processo educativo.

No âmbito educacional, ao utilizar-se como um recurso didático, a improvisação seria capaz de promover tanto processos de caráter expressivo e comunicativo de alunas(os), quanto processos centrados na absorção de materiais, ideias e conceitos sonoro-musicais. Tanto a expressão quanto a apreensão realimentam-se ao longo do processo educativo.

Esses processos requerem a manipulação ativa de objetos e estruturas sonoras e realizam-se a partir de ordens [*consignas*] diversas; representam uma extensa gama de estilos individuais e apontam para a realização de objetivos gerais ou específicos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da música. Por exemplo, quando se pratica certo ritmo, escala, modismo melódico, compasso não habitual etc., procura-se conhecer, investigar, expressar, comunicar a partir de um determinado objeto ou conduta sonoro-musical, desde seus diferentes aspectos (técnicos, interpretativos etc.). (GAINZA, 2015, p. 68)

Outra característica da improvisação educacional seria a possibilidade de não se restringir necessariamente a nenhum gênero musical específico, sendo sua aplicação relativa às necessidades das(os) alunas(os) ao longo do seu processo de aprendizagem ou aos objetivos pedagógicos específicos das disciplinas musicais.

Compreendendo a improvisação, em sentido amplo, como “jogar musicalmente” (GAINZA, 1983, p. 11), Gainza aponta três parâmetros para a elaboração e delimitação de atividades de improvisação educacional: (a) materiais da improvisação, com o que se joga; (b) objetivos da improvisação, para que se joga; e (c) técnicas da improvisação, como se joga.

Para a sistematização das técnicas de improvisação educacional, Gainza propõe o uso de *consignas*, definidas como “ordem ou estímulo que induz a realizar uma determinada ação. Regra do jogo; geralmente contém a chave para iniciar a ação” (GAINZA, 1983, p. 24, tradução nossa), podendo ser classificadas de acordo com os tópicos de: (a) objetos ou materiais utilizados na improvisação; (b) dinâmica da atividade; (c) nível de formalização musical; e (d) estilo da atividade proposta.

Sendo assim, a improvisação educacional é apresentada como um recurso pedagógico que possibilita a abordagem de diversos aspectos da educação e da prática musical, convergindo em si aspectos técnicos, expressivos e cognitivos.



Concluindo, diremos que a criatividade transmite-se por indução (a partir do professor) e adquire-se por osmose (a partir do educando). Nela, fundem-se o afetivo, a sensibilidade, com o cognitivo, a curiosidade científica e criadora. As técnicas de improvisação introduzidas ao longo de todo o processo de educação musical contribuem para a realização da tão mencionada integração do fazer com o sentir e o pensar. À pedagogia contemporânea interessam tanto os processos como as metas; a música, além de arte e ciência, é uma linguagem cujo domínio se adquire paulatinamente através de um desenvolvimento dialético no qual a improvisação constitui um recurso de grande transcendência e eficácia (GAINZA, 2015, p. 77).

## 2.2 Musicalidade abrangente

A Musicalidade Abrangente, termo cunhado por Álvares (2016), consiste numa proposta de reunificação do saber, que passou a ser abordado de forma fragmentada, principalmente a partir da Revolução Industrial ocorrida nos séculos XVIII e XIX, compartimentado-se em disciplinas. Tal segmentação dos saberes visa a uma maior especialização do ensino, porém, não contribui para um entendimento transversal e integralizado do conhecimento.

No campo específico da educação musical, é comum observarmos a divisão do saber em setores como composição, teoria, práticas interpretativas e aspectos históricos e sociológicos, dentre outros. Tais setores geram disciplinas que são apresentadas muitas vezes de forma estanque, sem que sejam construídas correlações entre os saberes (ÁLVARES, 2019).

Uma abordagem transversal das disciplinas fragmentadas do campo da educação musical, a partir do conceito de micro-transdisciplinaridade (ÁLVARES, 2019), apresenta-se como uma proposta de (re)unificação dos saberes. Segundo esse autor, o termo micro-transdisciplinaridade é “utilizado para promover uma integração referente aos currículos de educação musical, como uma proposta de adequação microcós mica do macro pensamento transdisciplinar global” (ÁLVARES, 2019, p. 3).

Os pressupostos da Musicalidade Abrangente incluem: (a) convergência dos campos e objetivos educacionais cognitivo, cinestésico e afetivo; (b) paradigma gestáltico; (c) construtivismo de saberes não proposicionais; (d) práxis formais e informais de produção, transmissão e aquisição de conhecimento; (e) empoderamento da cultura como mediadora de signos e significados; e (f) aprendizagem significativa.



### 2.3 Ensino Remoto Emergencial

Devido ao surgimento da pandemia de COVID-19 no ano de 2020, tornou-se necessária a busca por soluções para a garantia da continuidade de diversas atividades, incluindo as educacionais. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentou-se como a principal ferramenta mediadora para as atividades de ensino e aprendizagem. Hodges et al. (2020) destacam as características singulares do ERE:

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES et al, 2020, p. 6)

Para a realização do ERE, são desenvolvidas atividades síncronas, nas quais ocorrem interações em tempo real, e/ou assíncronas, nas quais emissor(a) e receptor(a) não interagem em tempo real. Para tal, utilizam-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que consiste em sistemas que utilizam os recursos da internet como meio educacional, abrigando conteúdos em formatos midiáticos diversos, como texto, sons, imagens e vídeos (GOHN, 2010, p. 10)

No caso específico do ensino de instrumentos musicais, a utilização de TDIC oferece limitações e facilidades. Como limitações, observou-se na literatura: (a) dificuldade no contato visual entre professor(a) e alunos(as) para que sejam realizadas as devidas orientações e avaliações, o que ocorre mais facilmente no ensino presencial, no qual o retorno do(a) professor(a) é imediato (CORRÊA E MILL, 2016, p.635); e (b) a qualidade sonora das plataformas de videoconferências, tanto por conta da falta de definição sonora quanto pela impossibilidade de interação musical em tempo real devido ao atraso sonoro (MATOS, 2020, p. 81). Dentre as facilidades, destacam-se: (a) a possibilidade de rever os vídeos com orientações sobre técnicas e procedimentos relativos à execução musical (CORRÊA e MILL, 2016, p. 637); e (b) permitir o acesso a aulas de determinados instrumentos em cidades que



não possuem professores disponíveis ou, no caso das grandes metrópoles, a possibilidade de evitar as complicações de trânsito e perigos urbanos no deslocamento (GOHN, 2015, p. 160).

Ribeiro (2019, p. 303) observa que apesar do desenvolvimento das tecnologias ampliar as possibilidades educacionais, a complexidade envolvida na criação de circunstâncias ideais para que estudantes criem o seu conhecimento ainda é um desafio. Gohn (2015, p. 161), no entanto, apresenta três fatores necessários para que se tenha uma situação de ensino adequada: (a) o uso de software que privilegie o áudio, sem que haja compressão de dados; (b) conexão de internet rápida o suficiente para o funcionamento adequado dos softwares; e (c) a adequação dos meios de captação e reprodução do som, ou seja, microfones e caixas de som, aos instrumentos que são ensinados.

### **3 Procedimentos metodológicos**

Para a realização do estudo adotou-se a abordagem qualitativa, visto que, ao elaborar e avaliar as atividades de improvisação implementadas através do ensino remoto de violão, tem-se como objetivo refletir sobre os processos subjetivos vivenciados pelas(os) participantes e os possíveis desdobramentos observados no processo de ensino-aprendizagem.

Como procedimento técnico utilizou-se a pesquisa-ação, definida por Tripp (2005, p. 447) como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa acadêmica, como a revisão por pares, significância, originalidade e validade, por exemplo, para informar a mudança que se planeja implementar com a finalidade de aprimorar determinada prática.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445)

Como ferramentas de coleta de dados, utilizaram-se dois questionários elaborados pelo autor, sendo um pré e outro pós período letivo, com a finalidade de avaliar: (a) as atividades de improvisação; (b) o perfil dos participantes; (c) os conteúdos abordados na



oficina; (d) a metodologia utilizada para a condução das aulas; (e) os aspectos técnicos das videoconferências; (f) adequação da carga horária; e (g) facilidades e dificuldades do ensino remoto. Utilizou-se, ainda, a observação do autor, tanto durante o período letivo, a partir de anotações e percepções, quanto posteriormente, através da visualização das gravações das aulas. Por último, os dados coletados foram analisados, visando o diálogo com os referenciais teóricos adotados para a realização do estudo.

A análise dos dados foi realizada utilizando o procedimento de análise de conteúdo, cujo objetivo consiste na produção de inferências a partir do conteúdo da comunicação textual através da criação de categorias de análise pela(o) analista (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 682).

Bardin (2016, p. 47) ressalta que a(o) analista tem como objetivo não só compreender o sentido do que é comunicado, mas principalmente buscar outras possíveis significações contidas nas mensagens, trazendo à tona sentidos que podem estar em segundo plano. Essa autora define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

A análise de conteúdo é dividida em três etapas, conforme apresentadas por Bardin (2016): (a) pré análise, que corresponde a fase de organização do material a ser analisado e a realização de atividades não estruturadas de análise; (b) exploração do material, que consiste na aplicação do planejamento realizado na pré análise, apoiando-se em procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração; e (c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que visa organizar os resultados brutos obtidos na etapa anterior e propor inferências e interpretações levando em conta os objetivos previamente definidos.

### **3.1 Elaboração das atividades de improvisação**

A proposta implementada consistiu na criação de trechos musicais compostos pelo autor, com o objetivo de servirem como um ponto de partida para o exercício da improvisação e delimitarem os materiais musicais a serem explorados. Utilizando a proposta de *consignas*



apresentada por Gainza (1983, 2005), junto aos trechos musicais são apontadas sugestões de atividades que envolvem a improvisação, abordando desde propostas de variações rítmicas e melódicas até a composição e exploração musical livre.

Para todas as atividades, exceto as propostas de composição e exploração livre, foram criadas bases de áudio pelo autor para que os(as) participantes pudessem tanto ouvir o trecho musical conforme foi composto, quanto para improvisar sobre a base harmônica. Tal estratégia foi adotada devido a impossibilidade das(os) participantes tocarem juntos durante a aula por conta do atraso de som que ocorre nas videoconferências, e para que pudessem praticar as atividades no período entre as aulas.

Cada atividade de improvisação foi planejada visando exercitar determinado aspecto musical, além da prática da improvisação em si. Através das atividades de improvisação teve-se como objetivo abordar aspectos: (a) técnicos, relativos às habilidades motoras, produção do som, posicionamento dos dedos e coordenação das mãos; (b) expressivos, relativos à expressão musical; (c) criativos, relativos a composição e criação musical; (d) apreciação, ao estimular a escuta de músicas características de um gênero ou exemplos musicais; e (e) teóricos, como os nomes e localização das notas musicais no instrumento ou conceitos de ritmo e dinâmica, por exemplo.

#### **4 Resultados parciais**

Os resultados parciais, obtidos a partir da análise dos dados coletados através de questionários e observação, indicam que a estratégia de composição de pequenos trechos musicais aliados ao uso de *consignas* como base para o exercício da improvisação mostrou-se adequada e eficiente, permitindo apresentar a prática da improvisação aos(as) participantes e indicar propostas para o seu desenvolvimento. O uso de bases de áudio gravadas e disponibilizadas também foi avaliada como fundamental para a abordagem das atividades de improvisação no formato remoto.

Observou-se que através das atividades de improvisação foi possível: (a) apresentar seus conceitos e definições; (b) contribuir para que participantes a entendessem como uma habilidade possível de ser desenvolvida; (c) abordar de forma integrada outros conhecimentos musicais relacionados à técnica, teoria e apreciação musical; e (d) contribuir para uma maior



consciência das(os) participantes sobre as suas dificuldades na prática musical, sejam elas de origem técnica, musical ou criativa.

Do ponto de vista do autor, as dificuldades observadas na adoção das atividades de improvisação foram a impossibilidade de ouvir em tempo real as improvisações realizadas durante as aulas e a falta de interação musical entre a turma, fatores que possivelmente enriqueceriam tais atividades. As dificuldades relatadas deram-se por conta das limitações das plataformas de videoconferências, que, por conta do atraso sonoro característico, ainda não permitem a interação musical em tempo real.

Quanto ao ensino remoto, a partir da análise das respostas dos(as) participantes aos questionários foi possível constatar que a maior dificuldade relatada foi a impossibilidade de retorno e avaliação imediatas sobre como estavam tocando o violão. A estratégia possível de ser adotada para contornar essa limitação consistiu na solicitação de envio de vídeos gravados pelas(os) participantes, a qual apresentou dificuldades em sua implementação por demandar: (a) autonomia do aluno para a gravação do vídeo; (b) acesso a equipamentos capazes de registrar vídeo e áudio com qualidade mínima; (c) domínio de conhecimentos sobre tecnologia; e (d) boa qualidade de internet para envio e *download* de vídeos.

A qualidade de conexão de internet, fundamental para a realização do formato remoto, é um ponto significativo a ser considerado. A maioria dos(as) participantes relatou ter tido algum tipo de problema de conexão de internet durante as aulas, e a oscilação da conexão de internet do autor por vezes fazia com que a qualidade da imagem apresentada perdesse a sua definição, comprometendo o entendimento do conteúdo abordado. Essa observação apresenta uma relação paradoxal do ensino remoto, pois uma vez que permite a participação de pessoas que estejam distantes geograficamente, logo, possivelmente democratizando o conhecimento, condiciona a participação ao acesso a uma conexão de internet de qualidade.

Em comparação com a experiência no formato presencial de ensino, percebeu-se que no formato remoto predominou uma dinâmica expositiva de aula, na qual o autor apresentou os exercícios e propostas de atividades, sendo observados poucos momentos de interação, seja na relação professor com alunos(as) ou entre alunos(as). Outro ponto observado foi a dificuldade de estabelecer a comunicação visual com as(os) participantes, apesar das orientações sobre a importância de ligarem suas câmeras tanto para a avaliação de aspectos



técnicos da prática do violão quanto para avaliar a compreensão e/ou interesse nos conteúdos abordados a partir de suas expressões corporais.

Dentre as facilidades do formato remoto observadas, destacam-se: (a) a possibilidade de gravar as aulas para que a turma pudesse assistir posteriormente

As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) adotadas para a realização do ensino remoto foram avaliadas positivamente, destacando-se o *software OBS Studio* que possibilitou o gerenciamento da apresentação de imagens de vídeo com arquivos de texto, contribuindo para a solução da dificuldade de visualidade do ensino remoto. Com exceção da plataforma *Zoom*, utilizada para as videoconferências, todas as TDIC utilizadas na realização da oficina são gratuitas, permitindo o amplo uso e possivelmente contribuindo para a democratização da troca de conhecimentos.

## 5 Considerações finais

Sendo assim, considera-se que o ensino remoto emergencial possibilitou a realização do processo de ensino e aprendizagem coletivo de violão durante o período de vigência da pandemia de COVID-19, apesar de suas limitações em relação a aspectos técnicos e comunicativos. O futuro desenvolvimento de *softwares* de videoconferência voltados especificamente para o ensino musical e a melhoria da qualidade de conexão de internet possivelmente contribuiriam para condições mais favoráveis de ensino e aprendizagem.

As atividades de improvisação contribuíram positivamente para o ensino e aprendizagem do violão, sendo, para além de uma habilidade de ser desenvolvida em si, uma possibilidade de desenvolver demais aspectos técnicos e musicais de forma criativa e expressiva.



## Referências

ÁLVARES, Sergio L. A. Vertentes do saber musical: precedentes e consequentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea. In: ILARI, Beatriz S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música*. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 429-452.

ÁLVARES, Sergio L. A. Incorporating traditional Choro music experiences into Brazilian university music curricula through class instruction using comprehensive musicianship concepts. In: 30TH INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE ON MUSIC EDUCATION, 2012. Tessalônica. *Anais*. Nedlands: ISME, 2012. p. 15-25.

ÁLVARES, Sergio L. A. A educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente: considerações sobre a reunificação do saber fragmentado na sociedade pós-moderna. In: 14º COLÓQUIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015. Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016a. v. 1, p. 33-48.

ÁLVARES, Sergio L. A. Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: ÁLVARES, T. B. S.; AMARANTE, P. (Org.) *Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação*. Curitiba: CRV, 2016b, p. 73-110.

ÁLVARES, Sergio L. A. A (re)unificação do saber musical fragmentado em cursos de formação de professores de música: a pedagogia musical Wuytack sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019. Campo Grande. *Anais*. Campo Grande: ABEM/UFMS, 2019.

AZZARA, Christopher D. Improvisation. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Org.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002. p. 171-187

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMPBELL, Patricia S. Learning to improvise music, improvising to learn music. In: SOLIS, Gabriel; NETTL, Bruno (Org.). *Musical improvisation: Art, education, and society*. Illinois: University of Illinois, 2009. p. 119-142.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & contexto enfermagem*, Florianópolis, 15(4), p. 679-684, 2006.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 629-653, maio/ago, 2016.



FERAND, Ernst T. Improvisation in Music History and Education. *Papers of the American Musicological Society*, California, p. 115-125, 1940.

GAINZA, Violeta H. de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GAINZA, Violeta H. de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e educação*, Barbacena, v.2, p. 65-78, 2015.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias. *Música em contexto*, Brasília, n. 4, p. 7-22, 2010.

GOHN, Daniel. Educação musical com as tecnologias da EaD. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e educação*, Barbacena, v.2, p. 157-169, 2015.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v.2, 2020.

LEITE, Luis. Improvisação ao violão na música instrumental contemporânea e a contribuição de Nelson Veras. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3, 2014, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2014, p. 1.105-1.114.

LEITE, Luis. *Música viva: novas perspectivas sobre a prática da improvisação musical*. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MATOS, Ronaldo A. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 44-48.

MONTANDON, Maria Isabel. A prática de ensino de instrumento em grupos nos Estágios Supervisionados Docentes. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 13, 2014, Mato Grosso. *Anais*. Mato Grosso: UFMS, 2014.

MONTUORI, Alfonso. The Complexity of Improvisation and the Improvisation of Complexity: Social Science, Art and Creativity. *Human Relations*, Londres, v. 56, n.2, p. 237-255, 2003.

NETTL, Bruno. Thoughts on improvisation: a comparative approach. *The musical quaterly*, Londres, v.60, n. 1, p. 1-19, 1974.

NETTL, Bruno. Prefacio. In: SOLIS, Gabriel; NETTL, Bruno (Org.). *Musical improvisation: Art*,



*education, and society*. Illinois: University of Illinois, p. ix-xv, 2009.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação a distância: interação e abordagens contemporâneas. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 5, n. 14, p.302-313, 2019.

SANTOS, Wilson Rogério dos. Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 6, 2014, Salvador. *Anais*. Goiânia: UFG, 2014. p. 385-398.

TOURINHO, Cristina. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16, 2007. Campo Grande.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.3, p. 433-466, set./dez., 2005.