ROVELI BICHELS

ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE VIOLÃO EM UM CONTEXTO DE ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Sub área: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS – SC

2017

B583a Bichels, Roveli
Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música / Roveli Bichels. - 2017.
111 p. il.; 29 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck
Bibliografia: p. 101-104
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Violão – Instrução e ensino. 2. Professores de música. I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 787.8707 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ROVELI BICHELS

ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE VIOLÃO EM UM CONTEXTO DE ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Sub área: Educação Musical.

Banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

parecer escrito/vídeo conferência

Prof. Dr. José Soares de Deus
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 31 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante os últimos doze meses de realização desta pesquisa.

Aos professores do Departamento de Música (DMU) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aos servidores e aos colegas que, durante o curso de Licenciatura em Música, oportunizaram aprendizagens e parcerias, as quais, além de marcarem minha trajetória na graduação, confluíram para o meu ingresso no curso de Mestrado em Música e na realização deste trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC, Dr. Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros, Dr. Luigi Antonio Monteiro Lobato Irlandini, Dra. Regina Finck Shambeck, Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Dra. Teresa Mateiro, Dra. Viviane Beineke e Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, juntamente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Dr. Sandro Braga e Dr. Atílio Butturi Junior, pelas presenças criteriosas e contribuições à minha formação acadêmica, compartilhando pensamentos e ideias, oportunizando reflexões e debates, e, ainda, possibilitando-me o desenvolvimento de um olhar mais acurado acerca da realização de uma pesquisa científica.

Às colegas e aos colegas do curso de Mestrado em Música e do grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), por partilharem experiências e vivências acerca do processo de elaboração de uma dissertação e por enriquecerem esta investigação com sugestões e ideias.

À Lucinda Lapolli, Técnica Universitária do PPGMUS, à Célia Maria da Silva, Edson Adriano de Souza e Rodrigo Moreira da Silva, da Secretaria Acadêmica de Pós-Graduação, e ao pessoal da Biblioteca Universitária (BU), em especial ao Maurício. Pessoas a quem dedico sinceros agradecimentos pelo aporte durante este estudo.

Aos amigos Tiago Ribeiro e Vitor Werner, e às amigas Francini Scheid e Raísa Silveira, pelas conversas, sugestões e trocas de impressões sobre pesquisa e pós-graduação.

Aos alunos e alunas, colegas professores, diretores, proprietários das escolas livres, e aos músicos junto aos quais trabalhei durante os últimos vinte e dois anos de carreira docente e artística, pelo convívio, amizade e contribuição ao meu crescimento profissional e musical.

Ao meu pai Egold, à minha mãe Gunilda, aos meus irmãos Charles, Adriano e Marcos, pelo carinho, pelo apoio, pelas boas gargalhadas, pela leveza do suporte familiar e por compreenderem os motivos de minhas ausências neste período de formação.

À professora Dra. Regina Finck Schambeck, pelo carinho, pela confiança e pela qualificada orientação durante a condução desta investigação.

Ao professor Dr. José Soares de Deus, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e ao professor Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, ambos da UDESC, por aceitarem nosso convite para compor a banca examinadora, contribuindo com apontamentos e sugestões relevantes para o estudo exposto neste texto.

Agradeço à minha querida Elaine, esposa e companheira, pelo amor, apoio e compreensão ao longo de nossas “trajetórias acadêmicas e não acadêmicas” e, sobretudo, pela presença fundamental durante os últimos vinte e quatro meses. Todo o meu carinho e amor a você!

À escola livre que se constituiu como campo de pesquisa, na pessoa de seu Coordenador Pedagógico, por abrir suas portas de forma prestativa e gentil para a realização da coleta dos dados.

Por fim, dedico esta pesquisa aos dois professores de violão que participaram deste estudo, a quem agradeço pela confiança e pela contribuição prestada à área de Educação Musical e à minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação de abordagem qualitativa acerca da atuação de dois professores de violão no contexto de uma escola livre de música. O estudo procura realizar uma reflexão sobre a mobilização dos saberes docentes nas atuações desses professores a partir das suas trajetórias acadêmicas e não acadêmicas, com base na seguinte questão de pesquisa: Como os saberes docentes são mobilizados pelos professores de violão no contexto de uma escola livre de música, e como são constituídos esses saberes? A investigação objetiva identificar os aspectos biográficos dos professores, referentes aos contatos iniciais com a música e com o violão, compreender os processos que os levaram a atuar como músicos e docentes profissionais, inferir sobre como as formações acadêmicas e não acadêmicas, juntamente às atuações artísticas, podem estar relacionadas às atuações docentes. O levantamento dos dados foi realizado a partir de documentos disponibilizados pela escola, planos de ensino dos docentes, entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos, filmagens e observações de suas aulas, acompanhadas de anotações em diário de campo. Para a realização das análises, foram elencadas seis categorias: 1) O repertório; 2) Interações em sala de aula; 3) A flexibilidade dos planejamentos e a avaliação dos alunos; 4) Conteúdos musicais que emergem do repertório; 5) Maneiras de gerenciar o tempo de aula; 6) As atividades de improvisação. A pesquisa fundamentou-se teoricamente em Maurice Tardif, quando trata do Saber Docente (TARDIF, 2014). Entendendo que os discursos podem ser compreendidos como sínteses das trajetórias, dos aspectos das atuações docente e artística desses professores, e ainda, que estão relacionados às suas identidades, subjetividades, concepções de ensino e aprendizagem do instrumento, além do contexto formado pela escola e pelas turmas, foram também mobilizados conceitos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARDOSO, 2005; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1992). Tais conceitos forneceram elementos para a compreensão acerca da constituição e mobilização dos saberes docentes dos professores participantes. O presente estudo aponta que tais saberes são referenciados em modelos de ensino e aprendizagem musical com os quais esses docentes tiveram contato e são formados por concepções oriundas das trajetórias acadêmicas e não acadêmicas dos mesmos, bem como, a partir da experiência docente e da socialização profissional oportunizada pela atuação artística. Os saberes são mobilizados na compreensão metodológica e didática envolvida na elaboração das ementas dos cursos, nos planos de ensino e planejamentos das aulas; no trabalho com os conteúdos de forma vinculada ao repertório selecionado; nas avaliações dos estudantes; nas maneiras de administrar as atividades dentro do período de tempo estabelecido para as aulas. Os saberes mobilizados, portanto, são marcados pela temporalidade, heterogeneidade e racionalizados a partir de enunciados e discursos dos professores.

Palavras-chave: Professores de violão. Ensino de violão. Escola livre. Saberes docentes.

ABSTRACT

BICHELS, Roveli. **Acoustic guitar teaching in a music school's context**. 2017. 111p. Dissertation (Master in Music – area: Music Education) – Santa Catarina State University. Music Post-Graduation Program, Florianopolis, 2017.

This dissertation presents a qualitative research about the teaching of two acoustic guitar teachers in the context of a school of music. The study seeks to reflect on the mobilization of teaching knowledges in the actions of these teachers based on their academic and non - academic trajectories. The research question is: How are teaching knowledges mobilized by these acoustic guitar teachers in the context of a school of music, and how are these teaching knowledges formed? The objective of the research is to identify the biographical aspects of these teachers, their initial experiences with the music and the acoustic guitar, to understand the processes that led them to act as professional musicians and teachers, to infer how academic and non - academic formations, together with their artistic performances, may be related to teaching activities. The data collection was done from documents made available by the school, teaching plans, semistructured interviews with them, filming and observations of their classes, accompanied by notes in the field diary. For the analysis, six categories were listed: 1) The repertoire; 2) Interactions in the classroom; 3) The flexibility of the planning and the evaluation of the students; 4) Musical contents that emerge from the repertoire; 5) Ways to manage class time; 6) Musical improvisation activities. The research was theoretically based on Maurice Tardif, when it comes to Teaching Knowledges (TARDIF, 2014). Understanding that the discourses can be understood as syntheses of the trajectories, of the aspects of teaching and artistic performances, and also, the discourses are related to teacher's identities, subjectivities, conceptions of teaching and learning of the instrument, besides the context formed by the school and the students, concepts of Discourse Analysis was mobilized (ORLANDI, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARDOSO, 2005; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1992). These concepts provided elements for the understanding about the constitution and mobilization of the teaching knowledges of this research participating teachers. The present study points out that such knowledges are referenced in models of teaching and musical learning with which these teachers had contact and are formed by conceptions originating from their academic and non - academic trajectories, as well as from teaching experience and professional socialization opportunized by artistic performances. The teaching knowledges are mobilized in the methodological and didactic comprehension involved in the elaboration of the teaching documents of the acoustic guitar courses, in the teaching plans and class planning; In working with the contents in a way linked to the selected repertoire; In student evaluations; In the ways of administering the activities within the established period of time for the classes. The mobilized teaching knowledges, therefore, are marked by temporality, heterogeneity and rationalized from discourses of teachers.

Keywords: Acoustic guitar teachers. Acoustic guitar teaching. School of music. Teaching knowledges.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Observações e filmagens referentes às aulas do professor Tiago.....37

Tabela 2 – Observações e filmagens referentes às aulas do professor Rodrigo.....38

Figura 1 – Fragmento 1.....78

Figura 2 – Fragmento 2.....79

Figura 3 – Fragmento 3.....80

Figura 4 – Fragmento 4.....80

Figura 5 – Fragmento 5.....81

Figura 6 – Fragmento 6.....88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 REVISÃO DE LITERATURA 21
2.1 O VIOLÃO – PERCURSOS, PRESENÇA EM ESPAÇOS INFORMAIS E FORMAIS 21
2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE VIOLÃO 23
2.3 A CULTURA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE VIOLÃO 31
3. METODOLOGIA 33
3.1 A JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA E A ABORDAGEM QUALITATIVA 33
3.2 O CONTATO INICIAL COM A ESCOLA E COM OS PROFESSORES 34
3.3 A COLETA DE DADOS 35
3.3.1 Os critérios éticos 35
3.3.2 Documentos solicitados à escola e aos professores 36
3.3.3 Observações e filmagens das aulas 36
3.3.4 Diário de campo 38
3.3.5 Entrevistas semiestruturadas com os professores 39
3.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 40
3.4.1 Maurice Tardif – Os saberes docentes 40
3.4.2 Análise do Discurso 44
3.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS 48
4 A ESCOLA DE MÚSICA E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA. 51
4.1 A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA 51
4.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES 53
4.2.1 O Professor Tiago 53
4.2.2 O Professor Rodrigo 57
5 ANÁLISES DOS DADOS 61
5.1 O REPERTÓRIO 61
5.1.1 A seleção do repertório 62
5.1.2 O repertório como recurso didático frente à heterogeneidade das turmas 64
5.1.3 O que o estudo de repertório pode oportunizar? 66
5.2 INTERAÇÕES EM SALA DE AULA 72
5.3 A FLEXIBILIDADE DOS PLANEJAMENTOS E A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS 74
5.4 CONTEÚDOS MUSICAIS QUE EMERGEM DO REPERTÓRIO 77
5.4.1 A memorização das peças, o trabalho de percepção musical e os conteúdos de harmonia 77
5.5 MANEIRAS DE GERENCIAR O TEMPO DE AULA 83

5.6 AS ATIVIDADES DE IMPROVISAÇÃO 87
5.6.1 A atividade de improvisação na turma de Violão Intermediário III 87
5.6.2 A atividade de improvisação na turma Violão Iniciante I 91
CONSIDERAÇÕES FINAIS 93
REFERÊNCIAS 101
APÊNDICE 1 – Carta de apresentação ao Coordenador Pedagógico 105
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido 106
APÊNDICE 3 – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações 108
APÊNDICE 4 – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (menores de idade) 109
APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevista semiestruturada 110

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação de abordagem qualitativa acerca da constituição dos saberes docentes evidenciados e mobilizados nas atuações de dois professores de violão no contexto de uma escola livre de música[1] localizada no município de Florianópolis (SC). As análises foram realizadas com base nos dados coletados a partir de: documentos disponibilizados pela escola; planos de ensino dos docentes; entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos; filmagens e observações de suas aulas; anotações em diário de campo. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Maurice Tardif, quando trata do Saber Docente (TARDIF, 2014) e em conceitos provenientes da Análise do Discurso (ORLANDI, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARDOSO, 2005; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1992).

A motivação para esta investigação está relacionada à minha trajetória docente e artística, iniciada em 1995. O período anterior a tal início é marcado pelo contato com música desde a infância, pelos instrumentos musicais de brinquedo, como o pequeno violão e, sobretudo, pelo rádio e o toca-discos, através dos quais o som do violão, com suas melodias e acordes, despertava meu interesse. Com a aquisição do violão, no final da década de 1980, inaugurava-se uma relação de caráter mais estreito com a música. A partir desse momento, iniciei de maneira autodidata as primeiras pesquisas acerca da teoria musical e da técnica de execução do instrumento. Aprendi um repertório mediante o estudo de partituras, a audição de rádio e discos, e o contato com amigas e amigos que eram também aprendizes e tocavam o instrumento. Mais tarde surgiram os primeiros convites para tocar em grupo.

Dessa maneira, a música foi se configurando aos poucos como profissão em meu horizonte de vida, e, fazendo parte de tal configuração, a possibilidade de me tornar professor. Assim, considero que em 1995, iniciei profissionalmente e de forma concomitante, minhas carreiras artística e docente. A partir deste período, ministrei aulas particulares do instrumento em minha residência e em cinco escolas livres, localizadas nas cidades de Florianópolis (SC) e São José (SC). As escolas livres viriam a constituir-se como espaços onde eu desenvolveria a maior parte de minha carreira docente.

Mobilizado pela perspectiva de uma atuação docente qualificada, ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no ano de

[1] De acordo com Goss (2009), as escolas livres podem ser também denominadas como escolas alternativas ou escolas específicas de música.

2001. O referencial de ensino e aprendizagem musical que eu possuía até então estava pautado, sobretudo, na maneira pela qual meu aprendizado havia sido constituído, fundamentado na audição e transcrição musical, nos diálogos e trocas de experiências musicais com amigas e amigos, e na maneira autônoma de pesquisar sobre música, teoria musical, repertório e execução instrumental. Ministrava as aulas com base, sobretudo, nos critérios relacionados ao meu próprio processo de aprendizagem musical, a partir das minhas experiências e vivências musicais e artísticas.

A formação superior me apontou caminhos possíveis para responder a várias indagações acerca de como desenvolver um trabalho docente, e, ao mesmo tempo, me descortinou um amplo universo, no qual novas questões emergiam. Surgiam, assim, uma preocupação e uma necessidade cada vez maior de atentar para os aspectos didáticos e metodológicos ao planejar e elaborar as aulas. Nesta busca, amparei-me em leituras específicas da área da Educação Musical. Dessa forma, o contato com a academia me possibilitou construir e praticar um olhar diferenciado para a própria atuação docente, em especial para as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante o período anterior ao curso de Licenciatura em Música, reavaliando-as, relativizando-as, criticando-as, adequando-as, percebendo seus aspectos positivos e negativos e refletindo a partir das mesmas.

No último ano do curso, durante as disciplinas de Estágios Supervisionados III e IV, atuei como professor de violão em um projeto de extensão chamado “Oficina de violão DAC-UFSC”, promovido pelo Departamento Artístico Cultural (DAC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A oficina foi aberta à participação da comunidade. Dessa maneira, formou-se uma turma no primeiro semestre e, em razão das desistências que ocorreram, realizou-se uma segunda chamada no início do segundo semestre. Tal turma constituiu-se de participantes residentes nas proximidades da universidade e por membros da comunidade acadêmica, como servidores e estudantes de graduação e pós-graduação, com faixas etárias acima dos dezesseis anos de idade.

Apesar desse contexto se assemelhar às minhas experiências anteriores com o ensino individual nas escolas livres, quanto à possibilidade de determinar as próprias diretrizes, sobretudo em se tratando da elaboração dos conteúdos e seleção do repertório a serem trabalhados, surgiram inquietações relacionadas à didática e metodologia de ensino, à forma de abordar os conteúdos e o repertório, entre outras questões – as quais emergiam, basicamente, da heterogeneidade na constituição das turmas.

Dessa forma, a presente investigação emerge de inquietações advindas das reflexões realizadas a partir de minhas experiências e vivências com o ensino de violão, seja na modalidade individual ou coletiva, sobretudo nos contextos de escolas livres. Lança-se, assim, um olhar sobre os saberes docentes inerentes aos tais contextos e às maneiras como estes podem ser constituídos.

As escolas livres de música são espaços de formação musical de reconhecida importância para a área da Educação Musical (QUEIROZ; MARINHO, 2005; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003). Além de proporcionarem campo para a atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música, tais espaços possibilitam a formação musical de estudantes que posteriormente ingressam em cursos superiores de música e de artistas que atuam ou atuarão profissionalmente.

As escolas livres se apresentam como espaços de ensino privado ou público que determinam as próprias diretrizes em relação à sua atividade de ensino, estando submetidas às regras que viabilizam tais atividades dentro dos critérios legais municipais, estaduais e federais, sobretudo, no que diz respeito à legislação de constituição de empresas ou à elaboração e submissão de projetos nos quais o intuito é fomentar a cultura através de atividades de ensino de música. Pelo fato de não possuírem vínculo com a rede oficial de educação, têm controle sobre a elaboração de seus currículos, o nível de formação de professores contratados e os conteúdos ministrados nas aulas. Desse modo, as escolas livres são impossibilitadas de conceder diplomas e certificados oficiais aos estudantes, os quais podem frequentá-la pelo tempo que julgarem pertinente (CUNHA, 2009; GOSS, 2009).

Os autores que têm investigado as escolas livres apontam que as características desse contexto implicam na necessidade do professor estar preparado para atender estudantes com faixas etárias, repertórios, gostos e objetivos diversificados. Esse preparo, segundo os pesquisadores, requer muitas vezes que os saberes docentes estejam relacionados à carreira artística consolidada, ao conhecimento para trabalhar com métodos e abordagens variadas, à capacidade para "tirar música de ouvido", de realizar arranjos e adaptações para o repertório musical trabalhado em sala de aula, de participar e/ou coordenar apresentações musicais, além de preparar os estudantes para tais apresentações (CUNHA, 2009; GOSS, 2009; REQUIÃO, 2002).

A partir das inquietações oriundas de minha trajetória, relacionadas, sobretudo, ao contexto do ensino de violão em escolas livres, formula-se a seguinte questão de pesquisa: Como são mobilizados os saberes docentes dos professores no ensino de violão no contexto de escola livre de música, e como são constituídos esses saberes? De maneira específica, esta

pesquisa objetiva investigar, na atuação de dois professores de violão, como são mobilizados e constituídos os saberes docentes, ao se considerar suas trajetórias acadêmicas e não acadêmicas, com base nos contextos profissionais artísticos dos quais participaram e participam e nos critérios determinados pelo contexto constituído por uma escola livre e duas turmas de violão da modalidade de ensino coletivo. A investigação visa identificar os aspectos biográficos dos professores, referentes aos contatos iniciais com a música e com o violão, compreender os processos que os levaram a atuar como músicos e docentes profissionais, inferir sobre como as formações acadêmicas e não acadêmicas, juntamente às atuações artísticas, podem estar relacionadas aos saberes docentes mobilizados.

Pela perspectiva de Maurice Tardif (2014) o saber docente é composto de um conjunto de saberes legitimados pela competência atribuída aos professores de justificá-los a partir de um determinado grau de racionalidade, o que não impede que tais saberes sejam relativizados, discutidos, criticados e reavaliados. O autor propõe uma categorização para os saberes docentes em: 1) Saberes disciplinares; 2) Saberes curriculares; 3) Saberes profissionais; 4) Saberes experienciais e; 5) Saberes culturais. Além das questões relacionadas à identidade e subjetividade dos professores em se tratando de seus saberes docentes, o autor destaca que esses saberes, por serem partilhados, são constituídos socialmente, dependem de estruturas políticas e institucionais, são mobilizados durante a interação pessoal, estão vinculados aos condicionantes históricos e estão em constante transformação dentro do contexto da socialização profissional. Tardif (2014) aponta que os saberes também comportam dimensões de heterogeneidade, pois possuem diversidade quanto aos tipos, procedências e naturezas, e de temporalidade, pois são adquiridos durante a trajetória de vida profissional.

Entendendo que os discursos podem ser compreendidos como sínteses das trajetórias, dos aspectos das atuações docente e artística desses professores, e ainda, que estão relacionados às suas identidades, subjetividades, concepções de ensino e aprendizagem do instrumento, além de vinculados ao contexto formado pela escola e pelas turmas, foram também mobilizados conceitos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; CARDOSO, 2005; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1992). Tais conceitos, portanto, podem fornecer elementos para a compreensão da constituição dos saberes docentes mobilizados pelos professores, marcados pela temporalidade e heterogeneidade, e, ainda, racionalizados a partir de enunciados e discursos. Levando em consideração os aspectos de constituição de sujeito e formação discursiva oriundos da teoria da Análise do Discurso, é possível realizar uma reflexão sobre a mobilização e constituição

dos saberes docentes, tanto em relação às questões de identidade e subjetividade dos professores, quanto aos seus aspectos sociais, heterogêneos e temporais.

A Análise do Discurso possibilita a investigação do vínculo sujeito e linguagem, visando compreender as possíveis relações postas no ato discursivo e enunciativo ao evidenciar questões subjetivas, históricas e contextuais. Tais estudos buscam entender, ainda, como o sujeito relaciona-se com informações e partilha visões de mundo, como produz conhecimento e interage com seus parceiros nas diversas situações discursivas (CHARAUDEAU, 2009).

Em conformidade com o até aqui posto, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira:

No Capítulo 2 é realizada uma revisão de literatura que busca contextualizar a pertinência do violão na produção artística musical do país e em contextos sociais diversificados de ensino e aprendizagem. A partir dessa contextualização e de uma perspectiva da educação musical, procura-se mencionar estudos que trazem uma reflexão sobre os espaços diversificados de ensino e aprendizagem do instrumento, enfatizando os que contemplam as particularidades das escolas livres e os que tratam da formação de professores para esse contexto, bem como pesquisas que apontam aspectos relacionados às atuações de professores nestes espaços e, ainda, investigações acerca da cultura profissional de professores de violão. Mencionam-se autores que tratam de aspectos referentes às práticas pedagógicas, aos recursos utilizados e aos conhecimentos acadêmicos que proporcionam habilidades que auxiliam nas questões advindas das demandas atuais do ensino de violão. Nestes trabalhos, são abordadas a importância da reflexão, da didática, da escolha de repertório e do planejamento das aulas.

No Capítulo 3 é exposta a metodologia desta investigação, apresentando inicialmente a justificativa e delimitação dos critérios para a escolha da escola livre que se constitui como campo da pesquisa. Em seguida são descritos os contatos iniciais com o coordenador pedagógico e com os professores participantes. São mencionados os documentos que oficializam a permissão para a investigação e os procedimentos de coletas de dados e, ainda, apresentados os instrumentos de coleta de dados: as observações e filmagens das aulas, o diário de campo, o levantamento de documentos e a entrevista semiestruturada com os professores. Por fim, é trazida a fundamentação teórica que embasa as análises apresentadas no Capítulo 5 e, ainda, discutidos os procedimentos para a categorização dos dados coletados.

O Capítulo 4 traz uma contextualização da escola livre que se constitui como contexto deste estudo, tratando de dados acerca da localização, espaço físico, quadro docente, patrimônio, cursos oferecidos, atividades extras, estrutura dos cursos de violão coletivo iniciante e intermediário. São destacadas as características das duas turmas nas quais ocorreram as observações, as metas de aprendizagem e os conteúdos propostos para as mesmas. Em seguida, com base nas entrevistas realizadas, serão apresentados os professores participantes desta investigação.

O Capítulo 5 apresenta a análise dos dados coletados distribuindo-os em seis categorias elencadas: o repertório; interações em sala de aula; a flexibilidade dos planejamentos e a avaliação dos alunos; conteúdos musicais que emergem do repertório selecionado e; as atividades de improvisação. Com base em tais categorias são discutidos os saberes docentes mobilizados pelos professores durante as aulas observadas. As análises são fundamentadas teoricamente em Maurice Tardif (2014) quando trata dos saberes docentes, e em conceitos da Análise do Discurso.

Por fim, nas Considerações finais, são apresentados os resultados da investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se uma revisão de literatura que contextualiza a presença do violão na produção artística musical do país e em contextos sociais diversificados de ensino e aprendizagem informal e formal. A partir dessa contextualização e de uma perspectiva de educação musical, procura-se contemplar estudos que realizam reflexões sobre os espaços diversificados de ensino e aprendizagem de violão, dentre esses, os que trazem particularidades das escolas livres. São apresentados autores que tratam da formação de professores para atuarem em escolas livres e pesquisas acerca de aspectos relacionados às atuações de professores de violão nestes espaços e, ainda, estudos que envolvem a cultura profissional de tais docentes. Mencionam-se pesquisadores que abordam aspectos referentes às práticas pedagógicas, os recursos utilizados e os conhecimentos acadêmicos que proporcionam habilidades que auxiliam nas questões oriundas das demandas atuais do ensino de violão. São destacados estudos que discutem a importância da reflexão, da didática do ensino do instrumento, da escolha de repertório e do planejamento das aulas.

2.1 O VIOLÃO – PERCURSOS, PRESENÇA EM ESPAÇOS INFORMAIS E FORMAIS

Tanto a partir de pesquisas acadêmicas nas quais se constitui como tema central, quanto em investigações que o mencionam de forma coadjuvante, é possível destacar a presença do violão em contextos sociais variados, sua presença na produção artístico musical, nos lares e ruas, projetos sociais, salas de concerto, teatros, escolas livres, conservatórios de música e universidades – nestas últimas, mediante os cursos de bacharelado (ANTUNES, 2012) e licenciatura. Castagna e Antunes (1994) destacam a pertinência dos estudos dos percursos percorridos pelo violão, partindo de seu estabelecimento no Brasil, passando pela marginalização, até tornar-se um dos principais instrumentos musicais associados à produção artístico musical nacional, aspectos aos quais alguns autores têm se dedicado (BARTOLONI, 2015; TABORDA, 2011; DUDEQUE, 1994).

Mediante esses estudos, é possível verificar, sobretudo na virada para o século XX, a relação entre o instrumento e algumas das práticas musicais no Brasil, como as serestas e os grupos de choro, perceber quais os violonistas que se destacaram como docentes, intérpretes, compositores – que, por vezes, assumiam concomitantemente tais funções –, e como o estudo do instrumento se encaminhou a partir de tais práticas e personagens. Por intermédio dessas

investigações, é possível constatar aspectos acerca das dinâmicas das trocas de informações, de aprendizagem e ensino de violão durante os encontros entre músicos (BARTOLONI, 2015). Outro aspecto que pode ser verificado é a associação do instrumento às mídias emergentes do início do século XX, como o rádio, as gravações fonográficas, o cinema, o teatro e, mais tarde, a TV. Essas mídias acabam por exercer papel de divulgação do uso do violão mediante a disseminação e, consequentemente, o aumento do consumo da música popular (BARTOLONI, 2015; TABORDA, 2011). Nessa esteira, o violão chega à década de 1950 como um dos símbolos da geração de músicos relacionada ao movimento bossa nova. (BARTOLONI, 2015).

Os primeiros conservatórios surgidos no Brasil foram o Conservatório Brasileiro de Música, na cidade do Rio de Janeiro, em 1845, e, em seguida, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906. Estes conservatórios constituíram-se como escolas particulares de ensino musical profissionalizante, seguindo o modelo do Conservatório de Paris, criado em 1794 e da Royal Academy of Music, fundada na Inglaterra em 1822 (FONTERRADA, 2008, p. 81). O violão adentra oficialmente nos conservatórios nacionais em meados do século XX. O Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP) passa a ser o pioneiro a disponibilizar um curso de violão oficializado, em 1960, sendo o professor Isaías Sávio um dos responsáveis pela sua criação e implantação (ANTUNES, 2012; BARTOLONI, 1995).

Em seguida, o violão passou a fazer parte dos cursos universitários brasileiros. Antunes (2012) destaca como pioneiros os cursos de bacharelado em violão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em funcionamento desde 1970, o da Universidade de Brasília (UnB), desde meados da década de 1970, e o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do início da década de 1980. Em seguida foram implantados os cursos de bacharelado em violão na Universidade de São Paulo (USP), em 1986, e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), em 1987.

Dessa maneira, se pode perceber que o violão compreende uma trajetória que envolve o universo da cultura popular, participando das práticas musicais dos seresteiros, dos chorões, dos sambistas, para citar algumas, e que adentra nos conservatórios e universidades, a partir de uma sistematização técnica, de uma exploração das capacidades musicais relacionadas à música de concerto e à tradição musical europeia, através da leitura musical formal (BARTOLONI, 2015; 1995; ANTUNES, 2012; DUDEQUE, 1994).

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE VIOLÃO

Considerando os diferentes contextos sociais aos quais o violão relaciona-se historicamente, do ponto de vista de seu ensino e aprendizagem, é possível identificar esforços que foram feitos no sentido de elaboração didática e metodológica de seu ensino, associadas tanto às tradições de apreensão de conteúdos musicais concernentes aos contextos informais, quanto aos contextos formais. Contextos que, de alguma forma, mantiveram-se em diálogo ao longo desse percurso (BARTOLONI, 2015; TABORDA, 2011; DUDEQUE, 1994).

Da perspectiva da Educação Musical é possível lançar um olhar para esses aspectos constituídos social e historicamente, de maneira que se possa refletir sobre as permanências e rupturas que se apresentam no ensino e na aprendizagem do instrumento. A literatura da área aponta que as práticas de ensino e aprendizagem do violão ocorrem atualmente em uma diversidade de espaços e concepções de ensino, de forma que, torna-se pertinente para a construção de conhecimento da área, tanto a compreensão de como são constituídos esses espaços, em suas particularidades, quanto o entendimento sobre concepções de professores e estudantes com relação a tais práticas. Importantes, ainda, tornam-se as discussões acerca da formação de professores para a atuação em contextos diversificados, bem como aspectos relacionados aos saberes vinculados às práticas docentes nesses contextos.

O crescimento do ensino de violão está também relacionado à popularidade do instrumento (VIEIRA, 2009; MATOS, 2009; MOURA, 2008; TOURINHO, 1995; 2001) e sua relação com a uma identidade nacional, constituída social e historicamente, vinculada à produção musical brasileira, representada pelo choro, pela seresta, pelo samba e pelo movimento bossa nova, somente para citar alguns exemplos. É possível relacionar tal crescimento à quantidade de espaços sociais nos quais ocorre o ensino do instrumento em modalidades individuais e coletivas, os quais, da mesma maneira, vêm se apresentando em constante ampliação. Tais espaços foram se constituindo de maneiras diversificadas, apropriando-se das possibilidades tecnológicas e, dessa forma, se configurando também na modalidade de ensino a distância (WESTERMANN, 2010) e nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2009, SCOTTI, 2001).

Dentre os espaços destinados ao ensino e aprendizagem do violão, encontram-se as escolas livres, as quais se constituem como espaços de formação musical de reconhecida importância para a área da Educação Musical (QUEIROZ; MARINHO, 2005; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003). Além de proporcionarem campo para a atuação profissional de

egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, as escolas livres possibilitam a formação musical para estudantes que posteriormente ingressam em cursos superiores de música e para artistas que atuam ou atuarão profissionalmente (CUNHA, 2009; GOSS, 2009).

De acordo Cunha (2009) e Goss (2009), as escolas livres se apresentam como espaços de ensino privado ou público que determinam as próprias diretrizes em relação à sua atividade de ensino. Dessa forma, podem adotar currículos flexíveis, sem a necessidade de pré-estabelecer disciplinas e repertórios a serem trabalhados nas aulas. Essas escolas têm a característica de não estarem submetidas a regimentos externos e instrumentos oficiais de educação:

> As escolas de música como instituições educativas não estão subordinadas às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, (BRASIL, 1996) em termos de regulamentação curricular, e também são livres do controle de agências do Estado ou de instituições religiosas. Elas não conferem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação. (CUNHA, 2009, p, 10).

No entanto, tais estabelecimentos estão sujeitos às regras que viabilizam suas atividades dentro dos critérios legais municipais, estaduais e nacionais, sobretudo, no que diz respeito à legislação de constituição de empresas ou à elaboração e submissão de projetos nos quais o intuito é fomentar a cultura através de atividades de ensino de música.

> Embora carreguem a designação 'livre', estas escolas são empresas formalmente estabelecidas e que seguem, portanto, uma série de regras que permitem seu funcionamento dentro dos parâmetros legais do país. Uma vez constituídas como empresas, as escolas de música têm que arcar com uma série de responsabilidades fiscais, legais, trabalhistas, e precisam de alvarás municipais e estaduais (como por exemplo, alvará sanitário, do corpo de bombeiros, dos órgãos responsáveis pelo planejamento urbano) para poderem se estabelecer. (GOSS, 2009, p. 12).

Para sua adequação enquanto empresas, necessitam de alvarás de funcionamento e uma série de formalidades que envolvem aspectos fiscais, legais e trabalhistas. Pelo fato de não possuírem vínculo com a rede oficial de educação, têm controle sobre a elaboração de seus currículos, o nível de formação de professores contratados e conteúdos ministrados. Desse modo, as escolas livres são impossibilitadas de conceder diplomas e certificados oficiais aos estudantes, os quais podem frequentá-la pelo tempo que julgarem ser pertinente (CUNHA, 2009; GOSS, 2009).

Os professores podem ser contratados sem uma formação superior em música, ou, ainda, podem ter formações variadas, como licenciatura, bacharelado, composição ou regência. Nestes contextos, os professores atuantes podem apresentar sua formação complementar realizada em escolas livres e/ou com professores particulares. A partir dos estudos de autoras como Cunha (2009), Goss (2009) e Requião (2002), é possível inferir que

as características do contexto das escolas livres, implicam na necessidade do professor estar preparado para atender estudantes com faixas etárias, repertórios, gostos e objetivos diversificados. Esse preparo, segundo os pesquisadores, requer muitas vezes que os professores possuam carreiras artísticas consolidadas, conhecimento para trabalhar com métodos e abordagens variadas, capacidade para "tirar música de ouvido" e realizar arranjos e adaptações a partir do repertório musical.

As demandas sociais que se descortinam por meio dos espaços diversificados para a atuação do professor de música, constituem-se, segundo alguns autores, como o mercado de trabalho da contemporaneidade (VIEIRA, 2009; QUEIROZ; MARINHO, 2005; DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003). Tais demandas encontram-se no âmbito das discussões dos cursos de Licenciatura em Música e em pesquisas de Mestrado e Doutorado da área de Educação Musical. Tendo em vista os variados campos que oportunizam uma atuação docente, são abordadas temáticas acerca da preparação de futuros professores, bem como aspectos sociais nas constituições dos espaços de atuação possíveis.

Nesse sentido, faz-se pertinente a compreensão de contextos de ensino musical, como no estudo apresentado por Cunha (2009) sobre uma escola de música. A autora destaca que compreender uma escola de música possibilita a reflexão de certas questões que, com o passar do tempo, tornaram-se estanques ao se tratar de tais espaços. Cunha (2009) ressalta como características do contexto pesquisado a multidimensionalidade de sua realidade, constituída pelos variados interesses entre administração, docentes, estudantes e pais. Uma das questões problematizadas trata do impacto de tal diversidade de interesses nos aspectos pedagógicos e curriculares. As exigências de mercado, em constantes mudanças, e a constituição empresarial de tal espaço de ensino, afetam sua organização curricular e as maneiras de ministrar os cursos, com o propósito de seguir, sobretudo, ao encontro dos interesses dos estudantes e ao mesmo tempo mobilizar ações diferenciadas, como a ampliação do espaço físico e oferta de novos cursos, levando em consideração a concorrência.

Para a autora, outras características podem ser apontadas, como, a necessidade constante de renovação dos aspectos metodológicos e didáticos do ensino musical em associação às tecnologias e, a flexibilidade na concepção dos planos de aula e planejamentos docentes em sintonia com os interesses dos estudantes. A autora destaca, ainda, que um dos objetivos principais desse contexto reside na execução instrumental ou na prática do canto, contemplando também a improvisação e a composição. A partir da investigação de Cunha (2009) permite-se pensar que a compreensão de contextos como esse, considerando tais

espaços como possibilidades de atuação e formação musical em nível profissional, permite reflexões sobre a formação de futuros professores.

Goss (2009) discorre em sua investigação sobre a preparação docente oferecida visando à atuação em escolas livres de música, investigando concepções de estudantes, coordenadores e professores de cursos de licenciatura. A pesquisa demonstra o reconhecimento de tais espaços de atuação pelos licenciandos, os quais apontam, ainda, que tal atuação demanda saberes e competências diferenciadas.

Durante sua pesquisa, a autora constatou que parte dos licenciandos entrevistados já havia atuado ou estava atuando em tais contextos. Dessa maneira, alguns aspectos foram destacados, como a flexibilidade de horários de trabalho e, ainda, a estrutura administrativa, pessoal, material e os mecanismos de divulgação, que possibilitam aos professores o acesso a um considerável número de alunos. As dificuldades apontadas referem-se às questões de instabilidade em relação ao número de alunos, por consequência de sua rotatividade, a inconstância salarial e, as diretrizes dos planejamentos de aulas, que devem ir preferencialmente ao encontro dos interesses dos alunos clientes.

O estudo de Goss (2009) aponta que, na concepção dos licenciandos, as competências e saberes para atuação em tal espaço são constituídos, sobretudo, pela habilidade de comunicação verbal e execução instrumental, pelo respeito à cultura musical dos alunos e capacidade de motivá-los e, ainda, pelos conhecimentos metodológicos e didáticos ao trabalhar com repertórios e métodos de ensino musical e instrumental diversificados. Pela perspectiva dos professores e coordenadores de curso de licenciatura, a preparação dos licenciandos para atuação em escolas livres é contemplada, sobretudo, a partir das disciplinas de caráter pedagógico e de estágio supervisionado. Os professores ressaltam, ainda, que são presentes e constantes em âmbito acadêmico as discussões acerca da preparação para atuação em espaços alternativos.

Em se tratando das práticas pedagógicas em escolas livres, Uller (2012) apresenta um estudo acerca da atuação de dois professores de violão em tal contexto. O autor destaca como objetivo principal do estudo a análise dos processos de ensino de tais professores e de que maneira tais processos refletem sua prática. A investigação é constituída de duas etapas. Na primeira, o autor identifica os perfis e contextos de atuação dos docentes, elenca e discute os aspectos a serem analisados nas práticas dos mesmos. No segundo momento, foram registradas em vídeo as atuações dos professores. A partir da observação das filmagens das aulas, apoiadas por entrevistas semiestruturadas, os professores refletem sobre sua atuação, apontando para questões que consideram pertinentes.

Em sua análise, Uller (2012) ressalta aspectos das práticas dos docentes, referentes à resolução de questões técnicas de execução instrumental, ao estudo do instrumento, às situações de conflito e às dificuldades de aprendizagem. Em seguida, os professores participantes, em um movimento de reflexão após a ação, destacam pontos pertinentes em suas aulas. Como resultados, o autor aponta que as reflexões realizadas pelos professores oportunizaram aos mesmos uma reavaliação de seus planejamentos, da seleção de conteúdos, dos procedimentos pedagógicos e das formas de comunicação com os estudantes.

Dentre as pesquisas nas quais se realizam reflexões de práticas pedagógicas, está inserido o estudo de Moreira (2014). O autor investiga o processo de um professor de violão, atuante em uma escola de música, ao transformar seu conhecimento teórico e prático em conteúdo para o trabalho com os alunos. O autor destaca de que maneira aspectos como a organização, adaptação e representação do conhecimento musical resultam em uma atuação docente, por meio da qual os conteúdos ministrados possam ser compreendidos pelos estudantes. Mediante as observações que incidiram sobre a atuação do professor participante, constatou-se que conteúdos relacionados à harmonia e à leitura de partituras emergiram das peças musicais estudadas. Tais peças passaram a pertencer ao repertório musical dos estudantes e constituíram-se como meios para seus desenvolvimentos técnicos e musicais.

Moreira (2014) ressalta que a experiência, juntamente às formações violonística e pedagógica do professor participante, constituíram-se como fatores relevantes ao se considerar o percurso de transformação do conhecimento em conteúdos trabalhados em aula. O autor destaca que a qualidade e a eficiência em tal percurso de transformação residem nas várias perspectivas possíveis com as quais o professor pode lançar olhar ao conteúdo, e nesse sentido, a experiência torna-se um aspecto relevante. Moreira (2014) salienta que sua investigação aponta para a importância, por parte dos professores de violão, da auto avaliação crítica dos processos pedagógicos presentes em sua própria formação, e, ainda, de se compreender os contextos dos seus estudantes, atentando para possíveis dificuldades dos mesmos em relação à compreensão dos conteúdos.

Os trabalhos de Figueiredo (2013) e Schwambach (2015) trazem dados sobre o ensino de violão no Estado de Santa Catarina. A partir de questionários, Figueiredo (2013) realiza o levantamento dos perfis, as formações acadêmicas e aspectos das atuações profissionais de vinte e seis professores de violão atuantes no Estado, destacando que treze deles atuam em escolas livres. A investigação aponta que grande parte desses professores iniciou os estudos do instrumento no período de adolescência. A experiência com instrumento motivou-os a ingressar em cursos superiores de licenciatura ou bacharelado em música.

Figueiredo (2013) investiga aspectos dos processos de formação desses professores e de que maneira esta formação se relaciona as suas práticas docentes. Seus resultados apontam que a formação desses professores é constituída a partir da atuação na profissão, em contextos diversificados, além das experiências acadêmicas, como o estágio e a educação continuada, sobretudo, a pós-graduação. Destaca-se, ainda, que os professores participantes enfatizam os conhecimentos acadêmicos como confluentes para uma aquisição de habilidades profissionais docentes. Tais conhecimentos auxiliam nas resoluções de questões proporcionadas por demandas atuais de ensino do instrumento. Os professores manifestam, ainda, a importância da reflexão e o planejamento da atuação docente, através de bibliografia específica da área da Educação Musical.

Schwambach (2015) entrevista doze professores e uma professora, descrevendo seus perfis, formação, perspectivas sobre a carreira docente, idade dos alunos para os quais lecionam e contextos de atuação. A partir da perspectiva didática do ciclo-docente, o autor investiga as formas de planejamento adotadas e os materiais utilizados como referenciais para as atividades docentes desses profissionais. São discutidas questões relacionadas à elaboração dos objetivos no planejamento de ensino, bem como a efetivação dos mesmos a partir de uma análise dos planos de ensino enviados pelos professores participantes da investigação. São abordados também os procedimentos de ensino mobilizados pelos docentes entrevistados, bem como os recursos utilizados, com destaque especial para os *softwares* musicais empregados.

Nesse estudo, uma das questões ressaltadas ao se pensar o ensino de violão, refere-se à importância dada, por grande parte dos professores investigados, às maneiras de desenvolver a prática e sua relação com a aquisição de habilidades psicomotoras. O autor destaca o vínculo entre docentes e estudantes a partir dos aspectos da motivação, disciplina, avaliação e respeito ao ritmo de aprendizagem. Uma das questões ressaltadas em relação ao planejamento didático e repertório a ser estudado é o trabalho em acordo com os interesses dos estudantes, direcionando, dessa maneira, atuação do professor no sentido de permitir um caráter flexível ao ciclo docente.

De acordo com os estudos de Figueiredo (2013) e Schwambach (2015) é possível perceber que as escolas livres estão presentes em número considerável no Estado de Santa Catarina. Das 146 escolas encontradas por Schwambach (2015), em 62 municípios do Estado, 52 instituições responderam seu estudo exploratório. Dessas instituições, 81% constituem-se como escolas livres, sendo que 67% são privadas e 23% são administradas pelo poder público

(SCHWAMBACH, 2015, p. 63). Acerca do papel relevante que as escolas livres e os conservatórios exercem no Estado, Figueiredo aponta que:

> [...] Infere-se que as escolas livres de música e os conservatórios públicos e privados exerçam papel relevante na educação musical de muitos estudantes nesses municípios, dando-lhes a oportunidade de oferecer, nos espaços apropriados, o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos professores de violão. (FIGUEIREDO, 2013, p. 77).

Ambos os estudos relacionam a presença das seis instituições do Estado que oferecem o curso de Licenciatura em Música ao campo de trabalho que tais escolas de música possibilitam aos seus egressos e, muitas vezes, aos ainda não licenciados.

Por meio de uma pesquisa etnográfica, Gonçalves (2013) investiga o ensino de violão no contexto de uma escola de choro. Emergem deste estudo as concepções dos professores acerca do ensino do gênero, os processos de preparação das aulas, o ensino e aprendizagem referentes à música popular produzida no Brasil e a discussão a respeito do ensino da mesma em âmbitos formais de ensino musical. O autor aponta que no contexto estudado há um movimento em prol da sistematização da linguagem musical do choro, sobretudo em se tratando do ensino do violão.

Tal sistematização ocorre a partir do diálogo entre os aspectos informais relacionados ao gênero, os quais se referem à maneira de aprender nas rodas de choro e a escola tradicional de ensino de violão, em seus aspectos formais, oriundos de uma escola clássica, de tradição musical erudita. Gonçalves (2013) complementa que tal conjugação entre ensino informal e formal torna-se um desafio enquanto propõe metodologias e estratégias didáticas sistematizadas para o ensino do gênero, ao mesmo tempo em que se tentam manter formas de aprendizado constituídas historicamente para o gênero – como, por exemplo, ao se participar das rodas de choro, em um aprendizado a partir da prática.

Investigações sobre seleção de repertório e avaliação são realizadas por Oliveira (2014), Fireman (2007) e Tourinho (2001). Em sua pesquisa, Tourinho (2001) estuda professores de violão atuantes em escolas de formação específica de músicos. A autora pesquisa as formas e critérios de avaliação tomados para mensurar o desempenho musical dos alunos, com base no desenvolvimento em sala de aula e nas atividades de performance. A autora constata que os professores de violão participantes realizam avaliações desde o primeiro contato com os estudantes, sugerindo, a partir de então, as diretrizes do trabalho que será efetuado. Tourinho (2001) destaca que as avaliações realizadas pelos docentes durante o

processo de aprendizado dos estudantes manifestam-se no momento em que apontam os caminhos a serem seguidos pelos alunos.

Outro aspecto destacado por Tourinho (2001) é a forma de avaliar não verbalizada, ou seja, aquela realizada com foco nos aspectos que merecem atenção somente com base na demonstração através do instrumento musical. No entanto, a autora ressalta que junto a um registro de acompanhamento do estudante e das gravações de performances, torna-se relevante a realização de uma avaliação verbal rigorosa e endereçada diretamente ao mesmo, com o intuito de situá-lo e auxiliá-lo em seu progresso musical e técnico. Neste estudo, foi problematizada, ainda, a instrumentalização do professor para realizar uma avaliação com base em notas e conceitos, formando bancas de avaliação e com o intuito de apresentar tais avaliações aos coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e pais de alunos.

Fireman (2007) parte da perspectiva pela qual a seleção de repertório é inerente à prática docente do professor de música. Tal seleção é realizada com finalidades de avaliação, desenvolvimento de aspectos musicais diversos e performance dos estudantes. Ressalta que tais escolhas estão vinculadas com as relações cognitivas que o professor constrói ao longo de sua trajetória. Para o autor, é pertinente levar em consideração os diferentes aspectos relacionados aos conceitos de "escolha" e "preferência", por parte do professor, quando este propõe o repertório. Segundo Fireman (2007), as escolhas estão relacionadas a questões subjetivas como valores e crenças, enquanto as preferências estão vinculadas a processos já experimentados. No entanto, mesmo considerando legítimo que o professor aplique suas escolhas e preferências, o autor aponta a importância do acesso à diversidade, por parte dos estudantes, na elaboração do repertório a ser estudado. Nesse sentido, Fireman (2007) propõe cinco estágios para orientá-los em tal seleção:

> 1. Avaliar as condições atuais do estudante [...] 2. Estabelecer objetivos possíveis [...] 3. Determinar um conjunto de recursos conhecidos [...] 4. Avaliar aquela peça que apresenta as características necessárias [...] 5. Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido. (FIREMAN, 2007, p. 113).

Oliveira (2014), por sua vez, a partir do contexto de sua pesquisa – um projeto de orquestra de violões nas escolas – apresenta outras questões consideradas pertinentes ao selecionar o repertório: "quem são os sujeitos (estudantes), faixa etária, gênero, preferências (musicais), nível intelectual e socioeconômico, habilidades e competências musicais e possibilidade de rendimento artístico". Oliveira (2014) complementa que a seleção das peças, quando vai ao encontro do interesse dos estudantes, poderá motivar e possibilitar o acesso a conteúdos musicais e técnicas instrumentais.

2.3 A CULTURA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE VIOLÃO

A pesquisa de Vieira (2009) caracteriza-se como um estudo sobre culturas profissionais e, dessa forma, insere-se no campo da formação e das práticas docentes. Sua investigação visa à compreensão de como professores de violão atuam, especificamente, em seus modos de ser e de agir. Uma das questões problematizadas refere-se aos estereótipos associados à profissão, aos quais os professores pesquisados parecem contrapor-se, e, segundo o autor, atuam na tentativa de construir novos significados para o olhar sobre a profissão. Tais estereótipos estão relacionados à precariedade e à improvisação de suas situações de sobrevivência, à atuação docente como possibilidade frente a uma falta de projeção artística, à imagem vinculada à irresponsabilidade, dentre outros aspectos.

O autor realiza uma reflexão acerca dos valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos específicos desta cultura profissional docente. Mediante entrevistas, são investigados oito professores de violão, atuantes em contextos como escolas da rede regular de ensino, academias de música, as suas próprias residências, ou nos domicílios dos estudantes. As escolas particulares de música são citadas como locais relevantes para a formação desses profissionais e para sua atuação. Os resultados indicam a similaridade na constituição das trajetórias desses profissionais e os aspectos da cultura profissional que são compartilhados via socialização profissional, na qual docentes experientes orientam os mais novos.

Segundo o autor, os docentes apropriam-se de uma cultura profissional nivelada através de tendências mútuas entre os mesmos. A partir dessa apropriação, tal cultura é reinventada, de maneira que cada professor de violão constitua sua própria identidade dentro do grupo social. Vieira (2009) ressalta, ainda, a importância da rede de comunicação, a manutenção dos contextos de atuação entre os professores do instrumento, a socialização da cultura profissional e a atuação voltada para as expectativas e necessidades do público atendido, além da flexibilidade exigida dos docentes frente ao mercado de trabalho.

Partindo de uma perspectiva sociológica, o trabalho de Zafani (2014) trata da investigação de doze professores e aspectos relacionados ao ensino de guitarra e violão. O autor pesquisa os percursos de tais docentes a partir de suas concepções de agir, pensar, crer e perceber em relação às questões relacionadas à música durante sua trajetória, no campo social em que se situam. Dessa maneira, realiza uma reflexão em torno do desenvolvimento social e pessoal desses profissionais, destacando a relação entre trajetória e atuação docente. O autor

destaca que na atuação docente emergem aspectos dos campos sociais e musicais, dos quais fazem parte tais professores.

Uma reflexão acerca do processo de formação de dois professores de cursos de bacharelado violão constitui-se como temática de pesquisa por Caimi (2014). A partir de entrevistas realizadas com os dois docentes atuantes, são postos em relevo elementos constitutivos de suas trajetórias musicais e formações, inicial, continuada e de pós-graduação, apresentando-se, dessa maneira, uma análise sobre os aspectos relacionados à repetição e transformação das práticas pedagógicas realizadas por esses profissionais em relação aos seus professores e referenciais de atuação docente.

O estudo destaca as idiossincrasias dos alunos dos professores investigados e, ainda, a ansiedade em relação às metas de aprendizagem junto à elaboração dos planejamentos de aula como aspectos relevantes para tais docentes, em suas atuações no ensino superior. Acerca das trajetórias desses docentes, são destacados o incentivo para os estudos musicais proporcionado pelo contexto familiar, a presença do violão no período de infância e a maneira autodidata de aprendizado. A formação pedagógica é problematizada por Caimi (2014), já que tais docentes não haviam cursado disciplinas de cunho pedagógico. Dessa maneira, o autor afirma que para os docentes investigados, as referências para suas atuações, em se tratando de aspectos pedagógicos, estão vinculados às suas trajetórias e maneiras peculiares de aprendizado, bem como modelos de atuação estabelecidos por seus ex-professores.

Com base nesta revisão de literatura, é possível apontar a participação do violão em contextos sociais diversos e, a partir das práticas musicais relacionadas ao mesmo, destacar a constituição de concepções de ensino e aprendizagem associadas a contextos informais e formais, onde é possível se pensar em permanências e rupturas, através de uma perspectiva da Educação Musical. A literatura da área destaca a diversidade de espaços que se apresentam para o ensino do instrumento, entre os quais, as escolas livres.

Mediante este cenário, salienta-se a relevância dos cursos de licenciatura na formação de profissionais para a atuação em tais escolas. Permite-se pensar que essa formação possa contemplar a compreensão de como tais espaços são formados e as maneiras com que metodologias e estratégias didáticas de ensino do instrumento possam ser postas em prática frente às particularidades contextuais desses espaços. É possível se pensar, ainda, na pertinência do diálogo entre a academia e a construção de conhecimento que trata da cultura profissional, dos saberes docentes, competências e habilidades dos professores de violão.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a justificativa e delimitação dos critérios para a escolha da escola livre como campo desta pesquisa. São descritos os contatos iniciais com o Coordenador Pedagógico e com os professores participantes. Durante tais contatos foram apresentados o tema da pesquisa, sua finalidade, seus objetivos, sua relevância para a área de Educação Musical e os critérios éticos. São mencionados, ainda, os documentos que oficializam a permissão para a investigação e os procedimentos de coletas de dados. Em seguida são apresentados os instrumentos de coleta de dados: as observações e filmagens das aulas, com enfoque nas atuações dos professores, o diário de campo, o levantamento de documentos e as entrevistas semiestruturadas com os professores. É apresentada a fundamentação teórica e o processo de categorização dos dados coletados.

3.1 A JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA E A ABORDAGEM QUALITATIVA

A literatura da área de Educação Musical aponta o crescimento e a diversificação dos espaços nos quais ocorrem as atividades de ensino e aprendizagem do violão. Em meio a tais espaços, destacam-se as escolas livres, que se constituem como ambientes de formação musical de reconhecida importância para a área da Educação Musical. Como já mencionado na revisão de literatura, as escolas livres proporcionam campo para a atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música e possibilitam a formação musical para estudantes que posteriormente ingressam em cursos superiores da área (CUNHA, 2009; GOSS, 2009).

A partir das inquietações frente ao ensino de violão que motivam este estudo, a escolha da escola de música que se constituiu como campo para a investigação é justificada com base em sua constituição como escola livre e por oportunizar aulas de violão, e, ainda, por conter em seu quadro docente professores de violão licenciados em música. Dessa maneira, a realização da investigação parte de uma seleção intencional, devido à escola e aos professores participantes. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 174), em tais seleções, leva-se em consideração "as pessoas que podem efetivamente contribuir com o estudo":

> O poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informação para o estudo em profundidade. Os casos ricos em informações são aqueles com os quais o pesquisador pode aprender muito sobre questões essenciais para os propósitos da pesquisa. Essa é a razão da expressão 'amostra intencional'. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 174-175).

Deste modo, esta investigação está circunscrita em uma abordagem qualitativa. Segundo Goldemberg (2004, p. 49-50):

> Os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo "bom pra pensar" questões relevantes para o tema estudado. O reconhecimento da especificidade das ciências sociais conduz à elaboração de um método que permita o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais. Com estes pressupostos básicos, a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica.

Tal abordagem justifica-se a partir de se entender que os dados coletados passarão por um processo de interpretação, atribuição de significados e análise (PENNA, 2015; CHIZZOTTI, 2013; CAJUEIRO, 2012; BRESLER, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 1994), no sentido de se compreender as atuações dos professores, sobretudo no que se refere à mobilização dos saberes docentes, às constituições desses saberes e os elementos que os constituem, os quais podem ser evidenciados a partir dos discursos apresentados pelos professores, provenientes das entrevistas e das atuações observadas e registradas em vídeo.

3.2 O CONTATO INICIAL COM A ESCOLA E COM OS PROFESSORES

Procedeu-se o contato inicial com a escola[2] através de e-mail endereçado ao Coordenador Pedagógico. No texto, juntamente aos dados do pesquisador e do programa de Pós-Graduação do qual participa, foi apresentado o tema da pesquisa, sua finalidade, seus objetivos e sua relevância para a área de Educação Musical, solicitando a colaboração no sentido de permitir a realização do estudo naquele espaço, assegurando os procedimentos éticos, de acordo com Marconi e Lakatos (2010). Prontamente recebeu-se a resposta, permitindo a realização do estudo e disponibilizando os endereços de e-mail e contatos telefônicos dos professores que trabalham com o ensino de violão na referida escola.

A permissão foi oficializada pelo Coordenador Pedagógico mediante a assinatura da carta de apresentação (Apêndice 1). Neste documento constavam o nome do pesquisador, matrícula, programa de Pós-Graduação do qual faz parte, sub área de estudo e a formalização do consentimento para a realização da coleta de dados, especificando-a em seus

[2] Em razão dos critérios éticos, o nome da escola de música não será divulgado.

procedimentos. Foram assegurados, ainda, os critérios éticos para que se procedesse tal investigação.

Em seguida foram agendadas as reuniões com os professores Tiago e Rodrigo, no intuito de apresentar-lhes o tema da pesquisa, a finalidade, os objetivos, a relevância e os procedimentos de coleta de dados. Dessa forma, foi solicitado que as coletas ocorressem durante suas atuações no ensino de violão, assegurando-lhes os aspectos éticos. A partir da apresentação dos propósitos da investigação, as turmas nas quais as coletas de dados poderiam ser realizadas foram sugeridas pelos próprios professores, entendendo que nestas, o trabalho que seria realizado pelos docentes contribuiria com dados relevantes para a pesquisa.

3.3 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir de observações e filmagens das aulas, com enfoque nas atuações dos professores, anotações em diário de campo, documentos que apontam as diretrizes pedagógicas da escola, planos de ensino dos professores, seus planejamentos de aula e entrevistas semiestruturadas com os mesmos.

3.3.1 Os critérios éticos

Ao iniciar-se a coleta de dados, foram entregues aos professores os documentos de consentimento de participação no estudo (Apêndice 2). Neste documento constaram os objetivos da investigação e os procedimentos para a coleta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Foram mencionados a não obrigatoriedade de respostas às perguntas da entrevista e, ainda, os procedimentos referentes às possíveis despesas e danos. Foi destacado que os riscos para os participantes seriam mínimos, considerando os objetivos da investigação. Foi mencionada a preservação das identidades a partir da utilização de nomes fictícios, em caso de produções e divulgações científicas respeitando, dessa maneira, os critérios éticos. Foi garantida a possibilidade do participante de se retirar da pesquisa caso julgasse necessário.

Durante as filmagens, mesmo que o enfoque tenha incidido sobre os professores atuando em sala, entendeu-se que em algum momento pudessem ser captados momentos de interações entre docentes e estudantes. Mediante a possibilidade de tal imagem constituir-se futuramente em fonte de dados, foram entregues aos estudantes documentos de consentimento para fotografias, vídeos e gravações (Apêndice 3). Nestes documentos foram solicitadas as

permissões dos estudantes para as filmagens, salientando os critérios éticos e a possibilidade de divulgação do material coletado para finalidade de produção de conhecimento científico. Foi elaborado um documento de igual teor para o consentimento dos pais de estudantes menores de idade (Apêndice 4).

3.3.2 Documentos solicitados à escola e aos professores

Foi solicitado ao Coordenador Pedagógico da escola o acesso aos documentos que direcionam o ensino naquele contexto, bem como regulamentos para os funcionários, equipe administrativa, equipe pedagógica e docentes. Aos professores foram solicitados os planos de ensino e planejamentos de aulas. Tais documentos tornaram-se relevantes ao mencionarem, sobretudo, a estrutura de organização dos cursos de violão, as metas de aprendizagem para tais cursos, os conteúdos abordados e as metodologias empregadas pelos professores. A investigação de tais documentos possibilitou a contextualização da escola e dos cursos de violão, apresentadas no Capítulo 4, além de possibilitar o levantamento de dados relevantes para a realização das análises presentes no Capítulo 5.

3.3.3 Observações e filmagens das aulas

As observações e filmagens ocorreram entre os meses de abril e junho de 2016. As que incidiram na atuação do professor Tiago, ocorreram às terças-feiras pela manhã, no horário das 8h30 às 10h. As observações e filmagens referentes à atuação do professor Rodrigo, foram realizadas às segundas-feiras, pela manhã, no horário das 10h às 12h.

Nas tabelas a seguir, foram registrados os dias de observação e filmagem, o tempo de duração de cada vídeo – para cada aula foram gerados pela câmera, de forma automática, de três a quatro vídeos –, o tempo total do registro de cada aula, e o tempo total das observações e filmagens. O registro V12041 refere-se ao primeiro vídeo gerado no dia 12 de abril (V – vídeo gerado; 12 – dia; 04 – mês; 1– primeiro vídeo gerado automaticamente neste dia). Tais registros justificam-se pela utilização das falas dos professores, extraídas das filmagens, as quais farão parte das análises dos dados (Capítulo 5). Dessa maneira, o registro consiste em um dispositivo de referência para o procedimento de localização das falas registradas pelas filmagens.

As tabelas referentes às aulas observadas e filmadas podem ser conferidas a seguir:

Tabela 1 – Observações e filmagens referentes às aulas do professor Tiago

PROFESSOR TIAGO				
TURMA DE VIOLÃO COLETIVO INICIANTE I (PRIMEIRO SEMESTRE)				
Data da observação		Vídeos	Duração	Duração total
01	12 de abril de 2016	V12041	25min18seg	62min
		V12042	26min21seg	
		V12043	10min21seg	
02	26 de abril de 2016	V26041	22min19seg	89min47seg
		V26042	27min26seg	
		V26043	24min38seg	
		V26044	15min24seg	
03	17 de maio de 2016	V17051	24min48seg	90min41seg
		V17052	25min57seg	
		V17053	23min58seg	
		V17054	15min58seg	
04	31 de maio de 2016	V31051	23min37seg	81min17seg
		V31052	27min41seg	
		V31053	25min46seg	
		V31054	04min13seg	
05	07 de junho de 2016	V07061	28min27seg	87min22seg
		V07062	27min15seg	
		V07063	27min06seg	
		V07064	04min34seg	
06	14 de junho de 2016	V14061	30min04seg	90min33seg
		V14062	30min02seg	
		V14063	09min44seg	
		V14064	20min43seg	
07	21 de junho de 2016	V21061	23min04seg	86min19seg
		V21062	23min05seg	
		V21063	23min49seg	
		V21064	16min21seg	
Tempo total de observações e filmagens				9hs47min59seg

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Tabela 2 – Observações referentes às aulas do professor Rodrigo

PROFESSOR RODRIGO				
TURMA DE VIOLÃO COLETIVO INTERMEDIÁRIO III (TERCEIRO SEMESTRE)				
Data da observação		Vídeos	Duração	Duração total
01	25 de abril de 2016	V25041	21min26seg	90min11seg
		V25042	28min44seg	
		V25043	27min18seg	
		V25044	12min43seg	
02	23 de maio de 2016	V23051	28min30seg	124min11seg
		V23052	29min22seg	
		V23053	29min16seg	
		V23054	30min04seg	
		V23055	06min59seg	
03	06 de junho de 2016	V06061	25min46seg	106min34seg
		V06062	24min13seg	
		V06063	27min07seg	
		V06064	28min46seg	
		V06065	00min42seg	
04	13 de junho de 2016	V13061	23min46seg	104min51seg
		V13062	25min12seg	
		V13063	24min11seg	
		V13064	24min33seg	
		V13065	07min09seg	
05	20 de junho de 2016	V20061	30min26seg	113min29seg
		V20062	30min22seg	
		V20063	29min52seg	
		V20064	22min49seg	
Tempo total de observações e filmagens				8hs59min16seg

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

3.3.4 Diário de campo

Em acordo com os procedimentos de coleta de dados destacados por Gibbs (2009), Bogdan e Biklen (1994), foi utilizado o diário de campo para o registro de ideias surgidas no decorrer das observações e filmagens, e que poderiam ser pertinentes para a análise dos dados. Além de aspectos observados nas atuações dos professores, tomaram-se notas de algumas reflexões que emergiram de conversas com os professores, com os estudantes, coordenação pedagógica e demais membros da escola. No diário de campo foram registradas, ainda, questões relacionadas ao processo de condução da investigação.

3.3.5 Entrevistas semiestruturadas com os professores

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois a mesma parte de um roteiro pré-definido de temas que não necessitam ser debatidos na ordem estabelecida. Tal modalidade de entrevista permite, ainda, uma liberdade de inserção de perguntas ou comentários ao tal roteiro pré-definido, procurando oferecer ao entrevistado a liberdade de elaboração da resposta. Outra característica da entrevista semiestruturada é a possibilidade de aprofundamento de algum aspecto considerado relevante para o pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010; LUDWIG, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2008; MARTINS, 2006).

As entrevistas foram realizadas com o intuito de compreender parte das trajetórias dos professores em relação aos contatos iniciais com a música e com o violão, bem como englobaram questões acerca dos processos que os levaram a atuar como músicos profissionais e docentes do ensino de música. A partir das entrevistas foram destacados aspectos das formações acadêmicas de ambos e das atuações docentes, sobretudo nas turmas nas quais foram realizadas as observações e filmagens. O roteiro para as entrevistas semiestruturadas pode ser conferido no Apêndice 5. No Capítulo 4, é realizada uma síntese das entrevistas dos professores, trazendo transcrições textualizadas de citações referentes aos tópicos de discussão propostos (GIBBS, 2009).

As entrevistas foram gravadas e registradas em arquivos de áudio (mp3 e WMA). A entrevista com o professor Tiago foi realizada em sua residência no dia 28 de maio de 2016, com tempo de duração total de 2hs16min03s. A entrevista com o professor Rodrigo foi realizada em uma cafeteria no dia 20 de julho de 2016, com tempo de duração total de 3hs14min04seg.

3.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.4.1 Maurice Tardif – Os saberes docentes

Desde a década de 1980 pesquisas originadas em países anglo-saxônicos e europeus ocupam-se de investigar questões relacionadas aos saberes que são mobilizados pelos professores em suas atividades docentes. Esses saberes compreendem conhecimentos, competências, habilidades, o saber ser e o saber fazer, relacionados à profissão de professor. Tais estudos emergem a partir de duas grandes problemáticas, a primeira refere-se à distância entre as pesquisas acadêmicas e a atuação dos professores, e a segunda, vinculada ao contexto educacional, parte da premissa de que a qualidade da educação está relacionada à qualificação da formação dos professores (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006).

As reflexões e "debates internacionais sobre a configuração do trabalho docente, qualificação profissional do professor e a implantação de políticas de desenvolvimento profissional docente" atraem o interesse de um número considerável de pesquisadores (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006). Dessa maneira, a profissionalização do ensino, que gera estudos empenhados em compreender a natureza dos conhecimentos profissionais relacionados à atuação docente, amplia-se com investigações realizadas de maneira mais específica, concentrando seu foco em assuntos relacionados "ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc." (TARDIF, 2014, p. 227-228).

Estabelece-se, assim, um campo de pesquisas sobre a formação docente, o qual dialoga com investigações realizadas com base em metodologias variadas, no sentido de discorrerem sobre as atuações de professores e saberes que estão relacionados às suas práticas (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006), sobretudo no que diz respeito à natureza, à maneira de aquisição, à relação desses saberes com as demais atividades e responsabilidades que envolvem a atuação docente. Abordam, ainda, o vínculo desses saberes com outros conhecimentos, como os científicos, universitários, culturais e àqueles relacionados aos programas escolares.

As análises e os dados obtidos nas investigações que fazem parte do campo de pesquisas sobre a formação docente, além de objetivar a profissionalização dos professores,

oferecem, ainda, a possibilidade de estreitar a relação entre a pesquisa universitária e a atuação no contexto escolar. Oportunizam a reformulação de currículos em cursos superiores de formação de professores e facilitam ações tais como o diálogo entre as instituições escolares e a universidade. Possibilitam ações que colocam o professor participando ativamente da elaboração de políticas educacionais e planejamentos curriculares, pedagógicos e didáticos, bem como a participação efetiva na elaboração dos cursos de formação de professores.

Dentro do campo de pesquisa de formação docente, Maurice Tardif (2014) propõe uma perspectiva teórica na qual o trabalho do professor está relacionado a um contexto que envolve tanto aspectos de identidade e subjetividade desses professores, quanto aspectos históricos e sociológicos em relação à profissão. Os saberes dos professores emergem das relações sociais, das universidades e dos contextos, atores e condições, dados pelo próprio trabalho.

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no sentido de realizar um objetivo qualquer. O saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2014, p. 11).

Para Tardif, além de estarem vinculados à identidade e subjetividade de cada professor, os saberes também são sociais, pois: 1) São partilhados pelos professores que possuem aspectos em comum quanto a sua formação e contexto de trabalho; 2) Dependem de um sistema, ao qual estão integradas a universidade, as escolas e as instâncias superiores que regulamentam o funcionamento das instituições escolares; 3) São mobilizados durante a interação pessoal; 4) As formas de ensinar, bem como os conteúdos, estão relacionados a condicionantes históricos, determinando dessa maneira ações docentes e currículos; 5) Estão em constante transformação dentro de um contexto, o qual chama de *socialização profissional*, "onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (TARDIF, 2014, p. 14).

Segundo o autor, considera-se, ainda, que para cada uma dessas duas dimensões, individuais e sociais, há uma heterogeneidade e uma temporalidade em relação aos saberes. Heterogeneidade no sentido de que os saberes possuem diversidade em relação aos tipos, procedências e naturezas. Temporalidade em razão de serem adquiridos durante as trajetórias de vida e profissional. A partir dessas ideias, as questões desdobram-se em como são

sintetizados esses saberes e se há hierarquização e, em caso afirmativo, como é manifestada nesse processo. Dentro de tal perspectiva Tardif (2014, p. 21) destaca que:

> Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.[3]

Para Tardif (2014, p. 33), "*o saber docente* se compõe, na verdade, de *vários saberes provenientes de várias fontes*. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais", ou seja, esse saber plural é "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente" (TARDIF, 2014, p. 36) entre tais saberes. Destaca, ainda, que os professores conferem aos saberes experienciais um *status* diferenciado, atribuindo a esses saberes "os fundamentos da prática e da competência profissional" (TARDIF, 2014, p. 33). O autor inclui ao quadro de saberes que formam o saber docente, o saber cultural dos professores.

Os saberes disciplinares referem-se à "tradição cultural" e às diretrizes estabelecidas pelos "grupos sociais produtores de saberes". Tais saberes acompanham a trajetória dos professores da infância até a universidade. Incorporados à prática docente, os saberes disciplinares vinculam-se a um modelo para apresentação de conhecimentos de forma compartimentada em diferentes disciplinas, como a matemática, a língua portuguesa, a história, etc. Os saberes curriculares estão relacionados à forma com a qual a instituição de ensino onde o professor atua elabora discursos, objetivos e categorias para a transmissão dos saberes sociais escolhidos. Tais discursos, objetivos e categorias se apresentam como (e a partir de) programas e manuais escolares. Os saberes profissionais são acessados mediante os cursos de formação inicial de professores e da formação continuada. São constituídos pelos conhecimentos produzidos nas instituições formadoras, sobretudo pelas ciências sociais e da educação. Os saberes profissionais tendem a fazer parte da prática do professor, no sentido científico, erudito e pedagógico (TARDIF, 2014, p. 36-38).

Os saberes que emergem da prática profissional, desenvolvidos de maneira ancorada na rotina de trabalho cotidiano, são categorizados pelo autor como saberes experienciais. Tais saberes são oriundos da prática e são por ela legitimados através de experiências individuais e da troca de vivências e experiências entre seus pares, resultante nos modos de ser e agir na

[3] Nesta citação, assim como na posterior, os grifos são de Tardif (2014).

profissão, ou ainda, como destaca Tardif, "sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer, saber-ser" (TARDIF, 2014, p. 38-39). Tardif, ao tratar de *habitus*, emprega o conceito proposto por Bourdieu:

> Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 2009).

Os saberes experienciais podem ser manifestados quando são levadas em consideração as possibilidades reais de realização do trabalho docente em um contexto determinado. A partir dos saberes experienciais os professores têm condições de realizar uma autoavaliação, sobretudo no que tange à sua formação acadêmica e, ainda, à formação não acadêmica que se constitui ao longo de sua carreira. Tais saberes possibilitam uma análise crítica, tanto dos próprios processos de formação do ensino superior, quanto dos programas escolares e materiais didáticos utilizados. Segundo Tardif, "é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão" (TARDIF, 2014, p. 48).

Maurice Tardif propõe, ainda, que o saber cultural dos professores seja contemplado no quadro dos saberes que compõem o Saber Docente. O saber cultural está relacionado ao pertencimento à determinada cultura, bem como o conhecimento cultural oriundo de tal pertencimento e de uma trajetória de vida. Dessa maneira, esse saber pode ser compartilhado com os estudantes (TARDIF, 2014, p. 297).

O conceito de "saber", para Tardif, parte de um pensamento em sentido amplo envolvendo as competências, as habilidades e as atitudes dos professores (TARDIF, 2014, p. 60). Tais competências, habilidades e atitudes estão em estreita relação com ideias, juízos, discursos e argumentos que, ao se fazerem presentes durante a atuação docente, ou mesmo justificando aspectos da atuação, se legitimam em consequência do grau de racionalidade com o qual se apresentam. A habilidade para argumentar, para elaborar um discurso no qual se justifiquem determinadas atitudes e pensamentos é entendida como um dos aspectos centrais do conceito de saber, o qual opera, dessa maneira, dentro de parâmetros racionais. Em suma, o que oferece legitimidade de saber aos pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos dos professores, é a capacidade de emitirem juízos racionais sobre suas próprias ações, discursos e pensamentos.

Pela perspectiva de Maurice Tardif o saber docente é composto de um conjunto de saberes legitimados pela competência atribuída aos professores de justificá-los a partir de um determinado grau de racionalidade, o que não impede que tais saberes sejam relativizados, discutidos, criticados e reavaliados. Os saberes docentes são categorizados em saberes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e culturais. Dessa maneira caracterizam-se como saberes individuais, constituídos a partir da identidade e da subjetividade dos professores, e como saberes sociais, pois são partilhados, dependem de estruturas políticas e institucionais, são mobilizados durante a interação pessoal, estão vinculados a condicionantes históricos e estão em constante transformação dentro do contexto da socialização profissional. Os saberes comportam ainda, dimensões de heterogeneidade, pois possuem diversidade quanto aos tipos, procedências e naturezas, e de temporalidade, pois são adquiridos durante a trajetória de vida profissional.

3.4.2 Análise do Discurso

Durante as décadas de 1960 e 1970, a psicolinguística, a sociolinguística, a pragmática, a etnografia da comunicação e a psicossociologia da linguagem contribuem com a Linguística acrescentando novos aspectos aos estudos filológicos e gramaticais. Estes aspectos referem-se às "novas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem e métodos novos de análise dos sistemas linguísticos" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.13).

Nesse contexto emergem trabalhos que focalizam seu interesse no discurso como objeto de estudo. Tais investigações fundamentam-se, como salienta Cardoso (2005), no pensamento do movimento da língua, indo além das suas questões estruturais, analisando a relação com o contexto e com os processos de significação. Com base nesses fundamentos, a teoria da enunciação constitui-se em um dispositivo que permite ao pesquisador uma análise ampliada do uso da língua, na interação social e em determinado contexto. Permite discutir os processos de produção de sentido ao considerar os aspectos relacionados aos contextos históricos e sociais.

Segundo Maingueneau (2015) o campo da Análise do Discurso desenvolve-se com base nas teorias estruturalistas, sobretudo na França, onde desponta "como um empreendimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico" (MAINGUENEAU, 2015, p. 18). O campo da Análise do Discurso resulta da "convergência de correntes de

pesquisa provindas de disciplinas muito diferentes (linguística, sociologia, filosofia, psicologia, teoria literária, antropologia, história...) e em contrapartida, exerce sua influência sobre elas" (MAINGUENEAU, 2015, p. 10).

A partir dessa conjuntura formulam-se teorias que alicerçam o campo dos estudos do discurso, fundamentando-o a partir da análise conversacional, da teoria da enunciação, da linguística textual e de contribuições de autores como Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Mediante seu arcabouço teórico, a Análise do Discurso proporciona reflexões sobre como enunciados e discursos significam, considerando aspectos como a interação social, as formas de comunicação (os gêneros do discurso), a organização e categorização textual e os posicionamentos ideológicos (CHARAUDEAU, 2009). O discurso passa a ser entendido como "um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos por meio de sujeitos interagindo em situações concretas" (CARDOSO, 2005, p. 21).

Pela perspectiva da Análise do Discurso, a história e os contextos sociais não são separáveis em se tratando do entendimento da língua. O contexto ganha importância na medida em que se constitui como condição de produção do discurso, como a formação discursiva que estabelece os critérios para a produção de enunciados e discursos. A formação discursiva oportuniza a "coesão semântica do discurso e um sistema comum de restrições que pode investir-se nos universos textuais" (CARDOSO, 2015, p. 35).

A perspectiva sobre o sujeito para o campo da Análise do Discurso leva em consideração seus aspectos subjetivo, social e histórico, os quais se vinculam a uma determinada formação discursiva. Em termos de análise, interessam tanto o sujeito imbuído desses aspectos produzindo discursos em contextos determinados por formações discursivas, quanto o concernente à estrutura da linguagem, em seu nível semântico, sintático e morfológico. A exterioridade da língua, que envolve o contexto histórico, social e subjetivo, é o que fornece aos estudos linguísticos uma perspectiva ampliada. Na Análise do Discurso, a língua não é apartada da história e dos contextos sociais (SOUZA, 2011).

Nessa perspectiva, o sujeito é pensado como uma posição a ser ocupada. Os estudos que analisam discursos concebem o sujeito como um lugar do qual o falante apropria-se no momento do dizer. Esse lugar é atravessado pela linguagem, pelo social, pela ideologia, pela história e pela formação discursiva. A posição sujeito é construída socialmente e historicamente e é afetada pelas condições de produção do discurso (SOUZA, 2011).

Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 458), o sujeito é "dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes,

outros ainda, inconscientes". Na constituição do sujeito da Análise do Discurso, tais saberes estão relacionados com valores e crenças de determinado grupo social do qual este participa. O sujeito sistematiza seu discurso considerando seu interlocutor, constituindo-se nessa relação. A partir dessa interação conscientiza-se de sua alteridade.

Para Bakhtin (1997, p. 279) "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua". Complementa, ainda, que nessas várias maneiras em que as atividades humanas se manifestam, são pressupostas múltiplas formas do uso da língua "em forma de enunciados (orais e escritos)". Por sua vez, Brandão (2013, p. 26) aponta que "na atividade enunciativa", o sujeito "orienta, planeja, ajusta sua fala". O sujeito "dialoga com a fala de outros sujeitos, de outros momentos históricos, em um nível interdiscursivo" e, ainda, "se reconhece como tendo uma determinada identidade na medida em que interage com outros discursos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo, etc.".

O sujeito, ao produzir seus enunciados, ao formular seus discursos, tanto em forma verbal ou escrita, quanto através de formas visuais e corporais, está inserido em um encadeamento de produção de enunciados e discursos anteriores e posteriores aos seus. Dessa maneira, é possível pensar que o sujeito retoma enunciados e discursos já realizados adequando-os à formação discursiva dada, o que implica numa modulação do enunciado para um determinado contexto e, ao mesmo tempo, dá-se início a novas sucessões de enunciados e discursos que ainda estão por vir.

> Os enunciados são expressos por situações de fala, leitura, escrita, citação, análise, reprodução, repetição, resumo, crítica, narração, imitação, paráfrase, paródia etc. Para a Análise do Discurso, os enunciados, produzidos a partir da interação de sujeitos socialmente situados e em situações discursivas concretas, são estudados pondo em contato o sistema estrutural da língua e o aspecto não linguístico: "um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos". (CARDOSO, 2005, p. 11).

Para Bakhtin (1992, p. 121), a enunciação é "produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística". A enunciação está relacionada ao campo do saber, à condição de sentido, à cena na qual o enunciado é produzido pelo sujeito, que se vale ainda do conhecimento de enunciados anteriores. A enunciação refere-se à modulação do enunciado pelo locutor, determinada pelo contexto social, histórico, cultural e ideológico.

Enquanto o enunciado pode ser repetido, a enunciação é acontecimento singular e "eminentemente social", pois, enuncia-se para o interlocutor "de um determinado lugar ou de

uma determinada posição sócio-histórica" (CARDOSO, 2005, p. 38). Cardoso destaca que o enunciado é "um acontecimento único, mas aberto à repetição, à transformação, à reativação" e, ainda "faz parte de uma série ou conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros" enunciados. É a partir desta constituição relacionada que "o enunciado se coloca em campos de atualização" (CARDOSO, 2005, p. 36-37).

Todo enunciado faz parte de uma teia de enunciados que constituem o dialogismo (FIORIN, 2012; CARDOSO, 2005; BAKHTIN 1997; 1992). Para Bakhtin (1997; 1992), o mundo da produção e das trocas simbólicas é composto por um universo de signos, o qual é tomado como princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso. Em sua singularidade, todo discurso se constrói como um diálogo entre enunciados produzidos por outros sujeitos, em outros momentos sociais e históricos, constituindo o chamado processo dialógico. Para Fiorin (2012, p. 178), o dialogismo não se refere somente às "relações com enunciados já constituídos e, portanto, enunciados anteriores, passados". O enunciado está relacionado "também aos [enunciados] que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal", na medida em que sua elaboração pressupõe uma resposta que ainda está por vir. O dialogismo, portanto, pode ser compreendido como as relações de sentido que se constituem entre enunciados.

Nesse sentido, a memória torna-se uma instância relevante para a constituição de discursos e enunciados em determinadas formações discursivas. A memória, na dimensão do "que fala antes, em outro lugar, independentemente", é ponto de partida para a formulação do conceito de interdiscurso. O interdiscurso está vinculado ao "saber discursivo" que alicerça o discurso produzido pelo sujeito. A memória discursiva emerge a partir dos discursos e enunciados anteriormente constituídos constituindo o interdiscurso, a partir do qual são disponibilizados dizeres que impactam na constituição de significado (ORLANDI, 2015, p. 29).

Dessa maneira, o interdiscurso se compõe de enunciados que constituem a memória discursiva de maneira não consciente. O interdiscurso define-se como um conjunto de formulações "feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos", de maneira que seu efeito é dado por considerar-se que aqueles enunciados já fizeram sentido e, dessa maneira, ao se apagar na memória e passando para o "anonimato", faça sentido nas palavras de outro sujeito (ORLANDI, 2015, p. 32). O interdiscurso pode ser entendido como um conjunto de enunciados que estão disponíveis ao sujeito e que representam o dizível, refere-se ao "conjunto de unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita". O interdiscurso pode constituir de uma "definição de

dicionário, uma estrofe de um poema, um romance" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 286).

Aquilo que o sujeito diz em momento e condição determinada será estabelecida pelo intradiscurso, concebido como "o entrecruzamento de vivências". Essa formulação de sentido, relacionada à constituição de significado "está determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso" (ORLANDI, 2015, p. 31).

Na presente investigação, que enfoca a atuação de dois professores de violão licenciados em Música em um contexto de escola livre, a fundamentação teórica apresentada fornece a perspectiva das análises presentes no Capítulo 5. Os conceitos da Análise do Discurso trazem elementos para a compreensão da constituição dos saberes docentes apresentados por Tardif (2014) e mobilizados pelos professores participantes da investigação em pauta. As categorias de análise dispostas a seguir, portanto, foram elaboradas com base nos dados coletados, em interlocução com a teoria apresentada.

3.5 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

O processo de categorização dos dados coletados obedeceu a algumas etapas. A primeira delas foi a transcrição das entrevistas com o intuito de compreender as trajetórias acadêmicas e não acadêmicas dos professores participantes, aspectos das atuações docentes e artísticas, das formações acadêmicas e das práticas no campo de pesquisa.

Em um segundo momento foi realizada uma síntese das anotações mais relevantes constantes no diário de campo. Além disso, foram analisados todos os vídeos produzidos durante as observações das aulas e feita uma descrição textual dos mesmos. Foi essa descrição que contribuiu para a composição das primeiras palavras, expressões e ideias chaves, apresentadas a seguir:

- **Trajetória / formação / saberes dos professores e sua relação com a atuação docente / relação da atuação em aula com a atuação artística profissional ou performance**: ambientes de atuação artística como grupo formador para o professor; ouvir o outro durante a execução musical; conhecimento de repertório; estabelecimento de modelos para a improvisação, sonoridade e outros conteúdos; concepções de ensino de violão, de instrumento, de música.

- **Organização e condução das aulas / metodologia e estratégias didáticas**: forma de conduzir a aula; habilidades pedagógicas; motivação dos estudantes; rotinas; gerenciamento do tempo; conteúdos integrados ao repertório; planejamento; metas de aprendizagem; avaliação/acompanhamento dos estudantes; estratégias de estudo para os discentes.
- **Conteúdos trabalhados**: harmonia; técnica; improvisação; sonoridade; repertório; forma; teoria musical; ritmo; percepção musical.
- **Interação, relação professor/estudantes**: gerenciamento do grupo de estudantes, mediação; heterogeneidade das turmas.

Um próximo passo foi relacionar mais diretamente esse resultado à fundamentação teórica adotada, o que confluiu para as seguintes questões: como se configuram para os dois professores participantes da pesquisa os saberes experienciais, culturais, disciplinares, curriculares e profissionais? Como tais saberes docentes são evidenciados e mobilizados? Como se expressa, na mobilização dos saberes, a individualidade (identidade e subjetividade) desses professores? É possível identificar como estes docentes constituíram seus saberes? Como se expressa a temporalidade na constituição dos saberes (trajetórias acadêmicas e não acadêmicas)?

Durante a atividade de escrita foi constatada a necessidade de algumas reformulações nas ideias iniciais no que se refere às categorias de análise, que por fim acabaram resultando em seis: 1) O repertório; 2) Interações em sala de aula; 3) A flexibilidade dos planejamentos e a avaliação dos estudantes; 4) Conteúdos musicais que emergem do repertório; 5) Maneiras de gerenciar o tempo de aula; 6) As atividades de improvisação. Elas serão tratadas no capítulo 5 deste trabalho.

4 A ESCOLA DE MÚSICA E OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este capítulo apresentará inicialmente a escola livre[4] que se constitui como contexto no qual os participantes deste estudo atuam como professores de violão. Serão apresentados dados acerca da localização, espaço físico, quadro docente, equipamentos disponíveis para as aulas, cursos oferecidos, atividades extras e estrutura dos cursos de violão coletivo iniciante e intermediário. Serão destacados, ainda, os objetivos propostos para as turmas de violão, conteúdos ministrados e perfis das duas turmas nas quais ocorreram as observações.

Em seguida, serão apresentados os professores participantes: Tiago e Rodrigo, respectivamente. A apresentação foi elaborada com base nas informações contidas nos arquivos de áudio referentes às entrevistas realizadas nos dias 28 de maio de 2016, com o professor Tiago, e 20 de julho de 2016, com o professor Rodrigo. As temáticas abordadas possibilitaram compreender parte das trajetórias dos professores em relação aos contatos iniciais com a música e com o violão, bem como questões acerca dos processos que os levaram a atuar como músicos profissionais e docentes do ensino de música. A partir das entrevistas foi possível também destacar aspectos das formações acadêmicas de ambos e das atuações nas turmas nas quais foram realizadas as observações e filmagens.

4.1 A ESCOLA LIVRE DE MÚSICA

A escola de música que se constitui como contexto de pesquisa para o presente estudo localiza-se em Florianópolis (SC) e atua dentro da modalidade conhecida como escola livre de música. Encontra-se em funcionamento desde o ano de 2013. Além da equipe administrativa, que conta com a direção, coordenação pedagógica e secretaria, apresenta três professoras e onze professores em seu quadro docente, em sua maioria, graduados em cursos de licenciatura em música. Três desses professores trabalham com o ensino de violão, sendo que dois são licenciados em música. Suas instalações contemplam amplas salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha e banheiros. São disponibilizados variados equipamentos como mesas de controle de som, caixas acústicas, amplificadores, cabos e estantes de partitura, bem como instrumentos musicais para as aulas e demais atividades, as quais incluem práticas em conjunto, ensaios e apresentações musicais. As salas de aula são equipadas com aparelhos de som, cadeiras, mesas e quadros brancos.

[4] Os dados apresentados foram acessados nos documentos cedidos pela escola.

São ofertados cursos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Além dos cursos de violão, são oferecidos os cursos de guitarra, saxofone, flauta transversal, baixo acústico, baixo elétrico, bandolim, canto, cavaquinho, violino, viola, percussão e musicalização. A idade mínima para frequentar o curso de musicalização é seis anos de idade, enquanto para os demais cursos é de treze anos de idade. São promovidas atividades extras como apresentações musicais e concertos didáticos, e, ainda, palestras e seminários com professores e profissionais da música. Além dessas atividades, ocorrem também apresentações dos estudantes e professores da escola em instituições de ensino regular da cidade e da região da grande Florianópolis.

Ao final de cada semestre são programadas mostras musicais dos estudantes na própria sede da escola ou/e em teatros da cidade. Estas apresentações são abertas ao público e contam com a presença de amigos e familiares. Os documentos da escola apontam que tais atividades têm a finalidade de proporcionar a interação entre estudantes e professores, além de possibilitar que o trabalho realizado na escola possa ser contemplado pela sociedade. Destacam-se, ainda, os trabalhos artísticos e os grupos musicais que despontaram a partir da convivência entre estudantes durante as atividades realizadas na escola, em especial as aulas de prática de conjunto.

Os cursos de violão são ministrados somente na modalidade coletiva e são divididos em duas categorias: iniciante, com duração de dois semestres, e intermediário, com duração de seis semestres. Para a categoria iniciante, além da disciplina de instrumento, com duração de noventa minutos semanais, é disponibilizada, em um horário diferenciado e ministrada por outro professor, a disciplina de teoria musical, com duração de sessenta minutos semanais. Na categoria de violão intermediária, as aulas de instrumento têm duração de cento e vinte minutos por semana. Para os estudantes inscritos nesta categoria são disponibilizadas, em horários diferenciados e ministradas por outros professores, as disciplinas de teoria musical, percepção e prática de conjunto, cada uma com duração de sessenta minutos semanais.

A turma na qual ocorreram as observações e filmagens com enfoque na atuação do professor Tiago era composta por cinco estudantes matriculados no primeiro semestre do curso de violão iniciante. As idades dos componentes variavam entre dezesseis e trinta anos, sendo dois do gênero feminino e três do masculino. Por sua vez, a turma na qual ocorreram as observações e filmagens com enfoque na atuação do professor Rodrigo, estava constituída por cinco estudantes matriculados no terceiro semestre do curso de violão intermediário, um do gênero feminino e quatro do gênero masculino, com idades entre vinte e trinta e cinco anos.

As metas de aprendizagem propostas[5] para os cursos de violão coletivo envolvem a orientação técnica e musical, o desenvolvimento nas questões de performance, apreciação, percepção, criação musical e autonomia para o estudo individual, o contato com gêneros musicais diversos, e a formação teórica, crítica e cultural.

Os conteúdos planejados para serem ministrados no primeiro semestre de violão iniciante contemplam: 1) Aspectos históricos, anatomia, afinação, manutenção e regulagem do instrumento; 2) Técnicas e recursos para obtenção sonora e expressiva; 3) Sistemas de notação musical; 4) Tríades e tétrades e suas inversões; 5) Escalas; 6) Campos harmônicos e; 7) Funções Harmônicas. Por sua vez, os conteúdos planejados para o terceiro semestre de violão intermediário incluem a revisitação de conteúdos já abordados, no entanto, propondo um maior aprofundamento. Envolvem: 1) Sistemas de notação musical; 2) Leitura à primeira vista; 3) Tríades, tétrades, inversões e tensões disponíveis; 4) Campos harmônicos; 5) Modos; 6) Funções harmônicas. As metodologias mencionadas nos planos de aula propõem que tais conteúdos sejam trabalhados através de aulas expositivas, da execução de exercícios técnicos, do estudo de repertório e de atividades que envolvam os aspectos criativos, como por exemplo, a improvisação.

4.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

4.2.1 O Professor Tiago

Tiago nasceu na cidade de Porto Alegre (RS), no ano de 1963. Desde 1984 vem atuando como professor de música e músico profissional, com atividades relacionadas à gravação, produção, arranjo e performance musical, possui trabalho musical autoral concentrado na área de música instrumental. É licenciado em Música e atua nesta escola há três anos. Seu pai exerceu as funções de jornalista e locutor de rádio, enquanto sua mãe atuou como atriz de rádio novela. O acesso ao ambiente social e cultural dos pais, possibilitando a convivência com estúdios, artistas e demais profissionais atuantes neste meio, é destacado por Tiago como um fato impulsionador, um estímulo inicial ao seu interesse pelas artes e, especificamente à música.

Outro estímulo veio a partir de um amigo de sua família, padrinho de sua irmã, o qual realizava a mediação entre uma gravadora musical da época e as emissoras de rádio,

[5] Os objetivos para os cursos de violão constam nos planos de ensino, os quais foram redigidos a partir das ementas para os referidos cursos. Tais planos contaram com as participações de ambos os professores em sua elaboração.

fornecendo a elas os discos recém-lançados. Para Tiago, era notável o acervo pessoal de discos que o padrinho da sua irmã possuía. Lembra que, ao visitá-lo juntamente com sua família, era presenteado com alguns desses discos. Ao lado da possibilidade de frequentar o ambiente profissional dos pais, esses "presentes" são considerados por Tiago como os primeiros estímulos que despertaram seu interesse pela música, conforme relata:

> Esse convívio com os estúdios foi um primeiro estímulo importante. [...] Eu tenho uma irmã mais velha, ela tem quatro anos e meio a mais do que eu, e o padrinho dela era colega dos meus pais, trabalhava em rádio também, era também locutor e trabalhava para uma gravadora de grande porte. [...] fazia a mediação entre as gravadoras e as rádios, tinha a função de levar os discos recém-lançados pra todas as emissoras de rádio. Uma das coisas mais legais da minha infância era quando nós íamos visitar esse padrinho da minha irmã, que pra mim era quase como se fosse um padrinho meu também. Eu entrava na casa dele e tinha uma coleção de discos de vinil. Um monte de discos de vinil, novos, recém chegados. Então cada vez que eu ia lá, eu saía com uma pilha de discos de vinil em baixo do braço, que ele dava pra nós. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Dessa maneira, ressalta que esses estímulos iniciais somaram-se à exploração, ainda que lúdica, dos repertórios musicais contemplados pelos discos e através do rádio. Tiago avalia que essa exploração contribuiu para sua formação musical, tanto por possibilitar o acesso a repertórios musicais, quanto, por consequência deste acesso, o desenvolvimento do hábito de ouvir música.

Durante os anos de escola regular, estudou em duas instituições que ofereciam aulas de música. Da primeira, na qual estudou até os seus 10 anos, lembra que o instrumento que experimentou inicialmente foi o triângulo. A prática coletiva de execução musical, proporcionada pela interação entre os estudantes tocando seus instrumentos é colocada em destaque. Havia a prática do canto coral, na qual eram também ensaiadas peças do folclore argentino, em idioma espanhol. Através desta escola, eram agendadas visitas ao auditório no qual eram realizados os ensaios da orquestra sinfônica da cidade. Para Tiago, a oportunidade de tocar um instrumento e cantar em grupo, juntamente às visitas aos ensaios da orquestra, complementam as experiências anteriores:

> A gente cantava coisas do folclore argentino, cantava em espanhol. Eu não tinha, na verdade, a "dimensão", a "noção da dimensão" daquilo. Mas você tá ali... hoje eu vejo, com sete, oito anos tocando um instrumento de percussão, cantando, com vários instrumentos, com dezenas de crianças fazendo aquela mesma atividade "em grupo". Cantando em outro idioma, ainda. Então era uma coisa que... para mim aquilo era natural, você vê, que coisa fantástica. Então nesse sentido eu me sinto privilegiado por ter tido essa experiência. E paralelamente a isso, essas visitas aos ensaios e aos concertos da orquestra sinfônica, que eu diria que aí juntou [ao] período que eu ganhava os discos. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Na segunda escola que frequentou, a partir dos 10 anos, o ensino de flauta doce e violão fez parte das aulas de música. O interesse pelo violão só viria cinco anos mais tarde,

quando sua família passou a residir em outro bairro da cidade de Porto Alegre. O desejo de enturmar-se e formar novas amizades nesse "novo bairro" o levariam a um contato mais intenso com o instrumento. Tiago destaca que o violão estava muito presente nos encontros dos jovens que ali residiam. Esses encontros aconteciam nas praças, nas esquinas, nas calçadas, lembra:

> Eu comecei a tocar violão, foi com quinze para dezesseis anos. Foi uma necessidade social que me levou a aprender tocar o instrumento, porque eu cresci num bairro central e ali eu tinha um círculo de amizades. Era um bairro culturalmente muito intenso, tinha uma movimentação cultural muito grande. Agente se mudou para uma área mais suburbana da cidade, um bairro mais afastado do centro e de repente eu perdi todos os meus vínculos [...] Esse meu processo com o violão, início do violão, foi muito rápido e muito intenso. Hoje eu vejo que era pelo fato de eu ter ouvido muita música. Aprender a tocar violão foi como aprender a falar outra língua, no sentido de que eu já sabia o que eu queria dizer, só não sabia como [...] eu já tinha o repertório na cabeça e as harmonias, eu só não sabia expressar. Então, nesse sentido, o instrumento foi apenas um instrumento. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Frequentemente reunia-se com mais alguns amigos para que aprendessem o repertório dos discos. Enquanto alguém girava o disco manualmente, em baixa rotação, transcreviam-se as melodias, os solos e os acordes. Dessa forma, destaca o aspecto da aprendizagem em grupo, orientada pela escuta atenta aos discos:

> Nesse período [...] dos dezesseis anos, os nossos professores eram mais os discos. Então a gente se reunia [em] três ou quatro e a gente colocava os discos. Girava os discos com o dedo, pra poder ouvir lentamente os solos. As melodias e os solos. E transcrever. A gente pegava muita coisa de ouvido. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Em seguida, estudou teoria e percepção musical por dois anos em um curso vinculado à orquestra sinfônica da cidade e frequentou aulas particulares de violão em uma escola livre localizada na mesma cidade. Tiago ressalta que, em sua opinião, a escola possuía características singulares para o contexto de ensino de música que conhecia até então. Essas características remetiam ao fato de tal espaço propiciar o encontro, convívio e ensaios musicais. Havia "certa informalidade, muito tempo para socializar com outros e fazer música nos corredores" (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Recorda que a prática da improvisação musical fazia parte da metodologia de ensino e estratégias didáticas empregadas pelos professores da escola. Com um enfoque voltado ao *rock* e ao *jazz*, a prática improvisativa tornou-se fato que, para o seu olhar, atribuía àquela escola uma característica diferenciada. Mediante a metodologia dessa escola e do contato com colegas e professores que demonstravam interesse pelo repertório de música popular brasileira e *jazz* norte-americano, seu interesse volta-se de maneira mais intensa a esses gêneros musicais, os quais já se faziam presentes no acervo discográfico da família. O

interesse incidiu sobre aspectos harmônicos, rítmicos, de improvisação, que não havia explorado até então.

Nessa escola livre, além de desenvolver os estudos do instrumento, iniciou também sua carreira docente, a partir da oportunidade dada aos alunos que apresentavam melhor domínio de conteúdos musicais e do instrumento. Tiago ressalta acerca de sua trajetória em relação à atuação docente: [a atuação docente] "foi praticamente paralela ao meu próprio aprendizado. Isso acabou virando meio que um estilo de vida. Até hoje eu faço questão de preservar" (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Aos 20 anos, Tiago iniciou sua atuação como músico profissional. Primeiramente acompanhando cantoras e cantores ao instrumento e, em seguida, fazendo parte de bandas de baile. No entanto, a decisão de seguir carreira artística implicava em enfrentar ideias pré-concebidas e incertezas:

> Na época, você decidir ser músico era uma situação complicada. Você tinha que enfrentar a família, tinha o medo. Ainda tinha um pouco daquele estigma que ainda hoje tem, mas na época tinha mais ainda, vai se envolver com drogas ou bebida ou boemia, noitadas, todo esse "pânico", né? E uma coisa que "ah! Isso não dá dinheiro!". Então eu tive que vencer essa barreira psicológica. Admito que até hoje lido um pouco com esses "fantasmas". (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Com a banda de baile executava-se um repertório majoritariamente de música sertaneja e guiando-se pela "escuta". A dinâmica era tal que não havia tempo hábil para ensaiar todo o repertório de forma minuciosa e não havia espaço para ler cifras, o que refinou ainda mais sua percepção harmônica. Lembra que:

> Essas dificuldades [tocar na banda de bailão] é que promovem [desafios], né? A escola do baile para a minha geração era muito importante. A música desejada era o jazz e a bossa nova [...], mas parece que o trajeto tinha de ter as bandas de baile, ou pop para a formação. [...] A cancha que o baile dava pra você. Ali eu "afinei' muito a minha percepção harmônica. Eram acordes básicos. Era I VI II V, dominante secundária, aquela harmonia primária, de tríades. Mas ali, rapidamente, tinha que trocar de tom [...] saber e pegar o tom [...] não parava, eram duas horas tocando sem parar. E às vezes tinha um intervalo e tocava-se mais duas horas. Às vezes eram quatro horas tocando. Ali que eu realmente me capacitei nessa parte "básica" da harmonia, de ouvir, pegar as progressões de ouvido. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Tiago residiu em Portugal de 1989 a 1996, onde atuou como instrumentista e professor, além de estudar improvisação com professores particulares. Durante esses anos, além de ministrar aulas particulares, desenvolveu trabalho docente com aulas coletivas de instrumento e harmonia, em uma escola de artes. Participou de performances artísticas musicais por outros países europeus.

Em sua trajetória artística musical, teve oportunidade de apresentar-se como instrumentista ao lado de orquestras, além de atuar ao lado de músicos que lhe proporcionaram experiências de aprendizado diversificadas, destaca. Em sua opinião, parte de seu desenvolvimento musical foi proporcionado por essas experiências. Tiago afirma que, em sua formação, houve um desenvolvimento musical a partir dos trabalhos artísticos e dos contatos com músicos com formações e trajetórias diversificadas, os quais lhe proporcionaram experiências que refletem em seu trabalho em sala de aula. Voltando ao Brasil, participou de diversos cursos e oficinas com profissionais de áreas da educação e da performance musicais e ingressou no curso superior de licenciatura em música, graduando-se no ano de 2004.

Considera que a academia foi parte relevante de sua formação musical, sobretudo na preparação teórica e na elucidação de várias questões que o inquietavam, relacionadas ao ensino musical. Destaca que as leituras da educação musical promoveram reflexões sobre a atuação docente que vinha desenvolvendo. Em sua opinião, o curso de licenciatura foi decisivo em muitos aspectos ligados à educação musical. Destaca a importância de conhecer os autores da área, a reflexão e contextualização que as disciplinas proporcionaram às suas práticas, e, sobretudo, o embasamento para muitas das práticas que desenvolve atualmente, na escola livre que participa neste estudo. Em seu entendimento, a capacidade de elaborar um plano de aulas de forma reflexiva, sincronizado com o contexto e relacionado com práticas anteriores, catalogar e organizar os conteúdos, adquirindo constantemente uma visão mais ampla das relações possíveis, deve-se ao curso de licenciatura. Tiago destaca, ainda, as disciplinas de Harmonia, Análise Musical e História da Música, por possibilitarem a ampliação de conhecimento e cultura musical, e a compreensão e reflexão sobre sua prática musical.

4.2.2 O Professor Rodrigo

Rodrigo nasceu em 1983, na cidade de Criciúma (SC). Exerce atividades profissionais ligadas à docência em música, à gravação, produção, arranjo, performance musical desde 2001. Possui trabalho musical autoral concentrado na área de música instrumental e atua juntamente a cantoras e cantores, acompanhando-os ao instrumento. É licenciado em Música e atua nesta escola livre desde que essa iniciou suas atividades.

Recorda que aos oito anos foi incentivado a tocar violão pelo pai. "Tirou" as primeiras melodias "de ouvido" e, logo após aprendeu os primeiros acompanhamentos "com acordes e batidas" para as músicas das quais gostava. Seu pai lhe fornecia as primeiras explicações para "tirar as músicas de ouvido, iniciando pelos baixos e, aos poucos, descobrindo os acordes" (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

> Comecei a tocar com oito anos [...] lembro dos pianos de brinquedo [...] pedia para o meu pai comprar... Por que você não toca violão? Temos em casa. Aprendi de ouvido a primeira música... de um desenho [programa infantil de TV]...tirei a melodia. Minha irmã tinha quatorze anos e estava aprendendo também, meu pai sempre tocou, não profissionalmente. (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

Dos dez aos doze, estudou em uma fundação cultural de sua cidade, local onde era desenvolvido um projeto que disponibilizava aulas de teoria e percepção musical. Rodrigo participava também das aulas de violão ministradas coletivamente. Durante este período teve três professores e, dentre o repertório abordado nas aulas, estavam canções da música popular brasileira, as quais decorava e cantava, acompanhando-as ao violão, lembra.

Entre os doze e quatorze anos de idade, durante o ensino fundamental, participou do coral da escola como acompanhador ao violão. Considera essa sua primeira experiência musical intensa, no sentido do compromisso com a atividade, com os colegas e professores. Lembra que "tinha que ler à primeira vista as cifras e chegar cedo para montar e afinar o equipamento" (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

Montou seu primeiro conjunto musical aos quatorze anos de idade, tocando guitarra elétrica e cantando. Juntamente aos amigos que tocavam bateria e contrabaixo, explorava o repertório dos gêneros *rock* e *pop*, tanto nacional, quanto internacional.

Uma das fases intensas de estudos do instrumento viria nesse período, destaca. Normalmente sua rotina diária envolvia frequentar a escola regular pela manhã e estudar música pelo restante do dia. Nesse momento investiu seus estudos na guitarra elétrica e iniciou o registro de algumas ideias musicais, as quais fariam parte do que viria a se tornar, mais tarde, o seu primeiro registro fonográfico. Tais ideias eram registradas através de um *software* de gravação, escrita e reprodução musical. Em sua opinião, parte do seu aprendizado de escrita musical e desenvolvimento da percepção rítmica e melódica foram contemplados pelo registro de suas composições com a utilização de tal *software*, sobretudo ao elaborar e gravar as partes de bateria.

No mesmo período, passou a receber aulas particulares de instrumento, utilizando, em casa, vídeoaulas, revistas especializadas e métodos de aprendizagem do instrumento de

maneira paralela e autodidata – recursos que, para ele, contribuíram significativamente para desenvolvimento técnico e musical. “Lembro também das vídeoaulas [...]. Eu botava em *slow-motion* [risos]. Naquela época agente não tinha acesso a muitas coisas, então o que a gente tinha era muito aproveitado” (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016). Mais tarde, ressalta, tais materiais acabariam por lhe auxiliar na elaboração das primeiras aulas.

Aos dezessete anos, prestou o vestibular para o curso de licenciatura em música e foi aprovado, iniciando a graduação em 2001. Começou a atuar como professor de música durante o segundo semestre do primeiro ano do curso superior. Após algum tempo já contava com um número de alunos considerável, indo à residência de alguns, enquanto outros vinham à sua para as aulas. Rodrigo ministrou aulas particulares para estudantes de idades variadas, envolvendo crianças, adolescentes e adultos. Em sua opinião, essas experiências levavam-no à profissão de músico e professor de maneira cada vez mais comprometida:

> Eu fui sendo músico [...] foi uma coisa que aconteceu [...] não foi algo muito planejado [...] Eu acho que, lá no íntimo, eu queria ser músico. A música sempre me fez muito feliz. A sensação de tocar, da performance... nada se equipara... A energia do público, desde criança sempre gostei muito de estar no palco. [referindo-se ao início das atividades profissionais musicais] Eu vou começar a dar aula porque a grana tá escassa [...] aí eu fiz uns cartazes e espalhei numas lojas de música [...] e não adiantou nada, ninguém me ligou [...] aí achei que precisava fazer um cartaz melhor [...] mas também não adiantou de nada, ninguém ligou [...] aí uns três meses depois, três pessoas me ligaram na mesma semana, foi muito curioso. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Durante o período da graduação, seu interesse voltou-se ao estudo da música popular brasileira e do *jazz* norte-americano.

> Quando cheguei na [universidade] foi aquele impacto: análises harmônicas, as questões das escalas e acordes, suas sofisticações. E aí junto com isso veio outro repertório. Paralelamente fui desenvolvendo o gosto pelo repertório de *jazz* e MPB. Fiz aula com professor particular, então, por três meses para abordar a improvisação. (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

Em 2002, atuou como professor de prática de conjunto para um grupo de jovens estudantes. No mesmo ano iniciaria sua atuação profissional em escolas livres, ministrando aulas de instrumento, teoria musical, harmonia, improvisação e prática de conjunto.

Rodrigo ressalta que o período no qual frequentou o curso de licenciatura em Música foi enriquecedor para sua formação profissional, como professor e como artista. Exerceu o cargo de bolsista em um projeto de extensão trabalhando na produção, organização e divulgação do mesmo. Em tal projeto – que oferecia oficina de música para as crianças da comunidade – auxiliou, ainda, nos trabalhos de composição musical que seriam apresentadas em público. Sobre o aspecto de produção musical, aponta que “as produções [musicais] estão presentes na minha vida profissional [até] hoje em dia. Elaboração de cartazes, contato com

os grupos, ajeitar o som. Além de gostar muito da sensação da música eu gosto muito de ver a música acontecendo" (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

Em sua opinião, as disciplinas relacionadas à didática e metodologia de ensino da música, à psicologia da educação, entre outras, descortinaram um ambiente de possibilidades, oportunizando reflexões e discussões que pouco a pouco fariam com que se estabelecessem relações com a atuação docente que vinha desenvolvendo. Aponta que o curso de licenciatura tornou-se determinante para aspectos relacionados à burocracia e formalização de propostas de projetos e, ainda, para a elaboração de documentos que envolvem ementas, conteúdos, objetivos e metodologias, referentes ao ensino musical. No seu entendimento, as aulas de piano, história da música, prática de conjunto e harmonia foram da mesma maneira relevantes para sua formação, pois contribuíram para uma autoreflexão constante de sua própria atuação, tanto docente, quanto artística. Nesse sentido, destaca também as aulas de violão, onde aprimorou a técnica e sonoridade na execução do instrumento:

> Eu não me considerava um violonista e o [professor da disciplina de violão da universidade] me deu uma dura, comecei tudo de novo com cordas soltas. Mas eu aprendi bastante, me afeiçoei mais ao violão. Ele [o professor de violão já mencionado] ainda está muito presente na maneira que eu toco violão, apesar de não chegar nem perto do que é um violonista erudito. (RODRIGO, entrevista 20 de julho de 2016).

Em 2006, interrompeu sua graduação e se estabeleceu nos EUA, onde exerceu atividades como músico solo e em formações musicais diversificadas como duos, trios e quartetos de música instrumental. Além disso, acompanhou cantoras e cantores ao instrumento. Atuou como professor de instrumento particular, substituindo, inclusive um professor de música que ministrava aula para filhos de brasileiros ou para crianças que foram para os EUA ainda bebês. As idades variavam entre dez e doze anos de idade.

Em 2007, após voltar dos EUA, concluiu sua graduação e continuou atuando em escolas livres e como professor particular. Além da formação acadêmica, Rodrigo participou de cursos, palestras e oficinas de música com profissionais em educação e performance musicais, além de organizar eventos na área. Entre 2012 e 2013 iniciou atuação docente por chamadas de vídeo e voz com uso de dispositivos de internet, ministrando aulas para estudantes de outras cidades, estados e países.

5 ANÁLISES DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados distribuindo-os em seis categorias elencadas: O repertório; Interações em sala de aula; A flexibilidade dos planejamentos e a avaliação dos alunos; Conteúdos musicais que emergem do repertório selecionado e; As atividades de improvisação. Com base em tais categorias são discutidos como os saberes docentes são mobilizados pelos professores durante as aulas observadas, destacando-se também as maneiras pelas quais tais saberes podem ter sido constituídos. Tal análise é embasada nas observações e filmagens das aulas, nas entrevistas realizadas, nos documentos disponibilizados pela escola, planejamentos e planos de aula dos docentes e nas anotações realizadas no diário de campo.

As análises foram apoiadas em Maurice Tardif (2014), ao tratar dos saberes docentes. Conceitos da Análise do Discurso foram utilizados para uma compreensão das identidades e subjetividades dos professores, a partir dos seus enunciados e discursos. A partir de tais conceitos intenta-se compreender como as falas dos professores podem estar associadas às constituições dos saberes que foram postos em ação durante as observações. Procura-se, ainda, uma compreensão da constituição social, da heterogeneidade e da temporalidade relacionada a tais saberes.

5.1 O REPERTÓRIO

A partir da investigação sobre as atuações dos professores Tiago e Rodrigo, respectivamente nas turmas de Violão Iniciante I e Violão Intermediário III, é possível destacar que as aulas foram ministradas estabelecendo-se o repertório selecionado e as atividades de improvisação, como principais estratégias didáticas ou “fios condutores” para o trabalho com os conteúdos propostos – e, dessa maneira, se alcançar as metas de aprendizagem constantes nos planos de ensino e planejamentos das aulas.

5.1.1 A seleção do repertório

Com relação ao repertório selecionado para as aulas que ocorreram durante o semestre de observação, foi possível constatar um direcionamento para a prática de música popular. O repertório selecionado para a turma de Violão Iniciante I contou com uma obra de autoria nacional e uma de autoria internacional, enquanto a seleção realizada para a turma de Violão Intermediário III elencou três obras de autores brasileiros, contemplando os gêneros choro, valsa e baião.

Conforme mencionado no capítulo anterior, nessa escola são oportunizadas apresentações musicais para os estudantes, dentre as quais se destaca aquela que ocorre no final de cada semestre. Segundo o professor Tiago, sobretudo na turma iniciante, procura-se vincular o repertório selecionado aos conteúdos propostos e leva-se em consideração que os estudantes possam desenvolver, mediante este, a habilidade de execução instrumental. A partir de então, o repertório musical estudado é utilizado para as apresentações dos estudantes, entre as quais, a de final de semestre. Em suma, a seleção de repertório leva em consideração as capacidades técnicas de execução dos estudantes e sua cultura musical, evidenciadas no levantamento realizado anteriormente à formação das turmas. Na concepção dos professores, o repertório torna-se um recurso didático para oportunizar o aprendizado dos conteúdos propostos, fomentando, ainda, a formação teórica, crítica e cultural dos estudantes, como menciona o professor Tiago:

> O que é o repertório? Para quê serve o repertório? Para mim o repertório é uma ferramenta, de onde eu vou tirar elementos [...], de onde eu vou trabalhar elementos [...] lá na escola a gente tá planejando uma apresentação final [...] mas [o repertório] não é o objetivo final. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

No entendimento dos professores, a seleção do repertório é estratégica no sentido de proporcionar os elementos de conteúdo musical e a motivação para que os estudantes se aperfeiçoem musicalmente, em especial ao se levar em consideração um contexto onde o ensino de instrumento é realizado coletivamente. Tais questões também são destacadas por Tourinho:

> A seleção de repertório é uma das tarefas mais importantes que professores de instrumento e professores de educação musical necessitam antes mesmo de iniciar um trabalho [...]. Através do repertório se escolhe não somente o material, mas também o conteúdo e, de forma filosófica, aquilo que se julga necessário e conveniente em termos de crescimento musical do estudante. Se a seleção musical não é feita de forma a gerar uma expectativa concomitante de crescimento e prazer, serão maiores as dificuldades de se combinar ensino de elementos musicais e técnicos com o desenvolvimento de conceitos e crescimento de compreensão musical. (TOURINHO, 2001, p. 43).

A seleção de repertório para fins de avaliação, desenvolvimento de aspectos musicais diversos e performance dos estudantes de violão, é inerente à prática docente, segundo Fireman (2007). Para o autor, tal seleção está relacionada aos critérios de avaliação do processo de desenvolvimento musical dos estudantes e aos aspectos motivacionais, os quais podem se tornar determinantes para que os estudantes mantenham a continuidade dos estudos de música.

> Acredito que na relação de escolha e consequente montagem de um repertório em sala de aula, exista uma série de influências que contribuam para a orientação de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, não acredito que a seleção de peças possa ser feita ao acaso e de forma inconsequente; mesmo que em algum momento o professor possa depositar total confiança no educando para que este escolha seu próprio repertório, o educador deve estar consciente das implicações e possíveis resultados inesperados. (FIREMAN, 2007, p. 106).

Fireman (2007) destaca que a seleção de repertório está vinculada às relações cognitivas que o professor constrói ao longo de sua trajetória. Para o autor, é pertinente levar em consideração os diferentes aspectos relacionados aos conceitos de "escolha" e "preferência" ao se propor o repertório. Segundo Fireman (2007), as escolhas estão relacionadas às questões subjetivas como valores e crenças, enquanto as preferências estão vinculadas aos processos já experimentados.

Tomando como base as conceituações propostas por Fireman (2007) para "preferência" e "escolha" na seleção do repertório de estudo, é possível se pensar que a preferência na seleção de tais peças para as turmas iniciante e intermediária deve-se ao conhecimento de uma determinada quantidade de obras por parte desses professores. É possível inferir que esse conhecimento resulta do contato com música durante suas trajetórias, das suas atuações profissionais artísticas e docentes, das experiências como estudantes nas escolas de música e nos cursos de Licenciatura. Assim, de alguma maneira, as obras selecionadas para o estudo em sala de aula já foram "testadas", e, desse modo, optou-se pelas mesmas para se trabalhar com os aspectos musicais propostos nos planejamentos.

A citação anterior de Tiago, acerca da função do repertório, permite pensar que tal posicionamento do professor está articulado à possibilidade que o contexto dessa escola oportuniza, no sentido de que a preferência por tal seleção não é direcionada somente pelos estudantes. Dessa maneira, a instituição constitui-se como um espaço de interações sociais, onde, dentre outras questões, o repertório pode ser "negociado" entre estudantes e professores.

5.1.2 O repertório como recurso didático frente à heterogeneidade das turmas

No contexto investigado, o trabalho com os conteúdos a partir do repertório foi um recurso didático para se trabalhar, sobretudo, com a heterogeneidade das turmas. Foi possível verificar que o repertório selecionado apresentou possiblidades metodológicas para os planejamentos e as dinâmicas das atividades coletivas, de modo que os professores intencionassem a participação de todos os estudantes nas diferentes atividades propostas. Mesmo em momentos direcionados para questões individuais de cada estudante, como correções de posturas corporais e mãos, e, ainda, aspectos técnicos como digitações para acordes e escalas, foi possível verificar esforços por parte dos professores em realizar suas reflexões e apontamentos de forma que estas fossem pertinentes para o coletivo. Nas atividades em grupo, os estudantes poderiam assumir papéis diferenciados, executando algo de caráter mais simples ou complexo, de acordo com suas possibilidades.

Para o professor Tiago, a vivência musical é posta como prioridade, permeando o trabalho realizado em sala, sobretudo em um contexto heterogêneo:

> A música tem que acontecer. Pra mim a música é uma coisa sagrada dentro da sala de aula. Então a "prioridade" é fazer a música acontecer. Se o estudante tá acompanhando ou não tá, tento inserir o máximo que eu posso, mas a prioridade é a música. Toda aula tem que ter uma experiência musical forte, seja improvisando ou tocando, porque eu vejo que é isso que contagia as pessoas. Se o aluno tá absorvendo os conteúdos, todos ou não, isso aí depois ele vai resolvendo, mas o importante, acima de tudo, é ele "sentir" aquela "coisa", não é? [...] Acho que o mais importante é você dar oportunidade para a pessoa se desenvolver. Por que efetivamente ensinar, claro, você pode ensinar muita coisa, mas se você não proporcionar a "vivência", aquilo acaba se perdendo. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Um dos pontos levantados pelos professores em suas entrevistas foi o aspecto positivo da troca de experiências musicais entre os próprios estudantes. A partir de estudos referentes à temática do ensino coletivo, sobretudo de violão, pode-se pensar que essa troca de experiências, que ocorre dentro e fora da sala de aula, constitui-se a partir da relação de alteridade: ao se perceber o desenvolvimento e o processo musical do outro, percebe-se o desenvolvimento e o processo de si mesmo. Aqui adota-se o conceito de alteridade exposto por Charaudeau e Maingueneau:

> Essa noção é derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é o outro, que é diferente. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 34).

Ao procurar sistematizar um determinado assunto relacionado ao conhecimento que vem desenvolvendo em relação à música, ao violão e sua execução, o próprio estudante que

comunica ao outro, acaba aprendendo (OLIVEIRA, 2014; FIREMAN, 2007; TOURINHO; 2001; 1995).

Para Rodrigo, o fato de estar trabalhando com uma turma na qual os estudantes têm pretensões diferentes em relação à música e maneiras ímpares de lidar com a apreensão dos conteúdos, possibilita uma reflexão para e a partir do planejamento, que procura contemplar a heterogeneidade, de forma que a mesma possa trazer conhecimento e socialização de aspectos técnicos musicais variados para as aulas:

> Eu procuro trabalhar elementos diferentes dentro [...] do mesmo assunto [...]. Por exemplo, eu vejo que alguns alunos têm mais dificuldades em alguns tópicos que outros [...]. Tem aluno que tem problema na mão direita, aí eu vou lá e tento corrigir a mão direita dele. Tem aluno que tem problema na mão esquerda. Tem aluno que tem facilidade pra sonoridade, mas tem dificuldade de manter a pulsação rítmica, e vice-versa. Então têm diversos tipos de problemas num mesmo exercício ou na mesma peça [...]. Aí tem o aluno que lê bem a cifra e tem dificuldade na mão direita, tem o aluno que tem facilidade na mão direita, mas já não lê tão bem os acordes [...]. Então eu tento, no começo [...], quando estamos fazendo algum exercício ou tocando alguma música, identificar quais são os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, de modo que a gente possa trabalhar com todo mundo sem ficar chato [...]. E eu tento também mostrar pra todo mundo o que cada um está sofrendo [...] porque, às vezes, a dificuldade de um também é a dificuldade do outro [...] e o outro olha e já vai tentando corrigir na cabeça dele, ele se identifica com o problema do outro. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

A heterogeneidade e, por sua vez, o número de estudantes que constituíram cada uma das turmas de violão coletivo deste contexto, permitiram que os professores atentassem para questões técnicas e musicais individuais, as quais possibilitaram reflexões e discussões destinadas a serem partilhadas coletivamente, pois se considera a possibilidade de que cada estudante aprenda a partir de reflexões e ponderações acerca de aspectos musicais e problemas apresentados pelos outros colegas. Para Tardif (2014, p. 267) a percepção por parte do professor das pretensões individuais e as maneiras dos estudantes de se relacionarem e se apropriarem dos conteúdos constitui um dos aspectos de maior relevância no trabalho docente. Para o autor "essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência". O autor complementa, ainda, que:

> Ao invés de centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos [...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (TARDIF, 2014, p. 267).

É possível se pensar que contextos heterogêneos apresentam-se cada qual com suas peculiaridades, manifestando as individualidades dos estudantes. Dessa maneira, cabem aos professores os planejamentos e reflexões contínuas de suas aulas no sentido da possibilitar

que se contemplem tais individualidades, discernindo, ainda, sobre quais os aspectos das suas próprias histórias de aprendizado musical são apropriadas para determinado contexto. A partir do pensamento de Tardif (2014), pode-se destacar que os planejamentos e reflexões somados à experiência frente às circunstâncias adversas de ensino e aprendizagem podem confluir para uma atuação docente de caráter significativo para os estudantes (TARDIF, 2014, p. 267). Pode-se ressaltar ainda que um dos aspectos centrais do trabalho docente refere-se a uma disposição do professor para levar em consideração a individualidade e subjetividade de cada estudante, o que torna o exercício de sua docência desafiante, no sentido de acessar os alunos e alunas em sua maneira de aprender e se desenvolver musicalmente em meio ao coletivo.

É possível perceber que para o professor Tiago, no âmbito de uma aula coletiva de violão e, dada a heterogeneidade dos participantes, a vivência musical que pode ser proporcionada em aula ganha relevância maior. Segundo Tiago, é a partir dessa vivência que os conteúdos musicais passam a significar para os estudantes e, dessa forma, para que sigam motivados.

Para o professor Rodrigo, o ambiente heterogêneo oportuniza que aspectos direcionados às particularidades de execução técnica ou interpretativa de um estudante possam ser compartilhados entre todos, ressaltando, em sua prática docente, o cuidado com a existência de uma monotonia que pode se tornar iminente.

5.1.3 O que o estudo de repertório pode oportunizar?

O professor Tiago destaca a relação entre a seleção de repertório e a possibilidade de trabalhar certos elementos musicais referentes à harmonia e à técnica de execução:

> [Música 1- autoria nacional] O que essa música tem de tão especial? Ela tem, dentro da simplicidade [...] a harmonia dela é bastante complexa, bastante sofisticada e eu diria, assim, emocionalmente sofisticada [...] e eu acho que isso é o que norteia a minha escolha de repertório. A [Música 2 – autoria internacional] tem essa técnica um pouco mais de violão clássico, né? Mas não é violão clássico [...] e tem essa coisa da harmonia, dos intervalos [...] empréstimo modal. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

A partir da citação do professor Tiago, é possível verificar que a seleção do repertório para a turma de Violão Iniciante I partiu de uma adoção de critérios, dentre os quais são destacadas a complexidade e sofisticação harmônica, a técnica do "violão clássico" e o emprego do recurso harmônico de empréstimo modal. Com base nas observações, notou-se

que tal menção à complexidade e sofisticação levou em consideração, sobretudo, que tais conteúdos de harmonia, ao serem discutidos com esses estudantes, tenderiam a ser recebidos pelos mesmos com determinado grau de complexidade. Levando em conta seus estágios de aprendizagem, esse grau de complexidade poderia provocar a curiosidade e, dessa maneira, motivá-los aos estudos de música e do instrumento, segundo a concepção do professor Tiago:

> Existem os pré-requisitos na Música, mas de uma certa forma, você tem que ir tentando conduzir o todo [...]. Às vezes tem um conteúdo que é muito avançado para aquela turma [...], mas eu não vou deixar de mencionar aquele conteúdo, eu vou falar, mesmo que eles não estejam, naquele momento, preparados para aquilo, é o tal do "choque" que eu te falei, né? O choque é importante, pra mim foi importante, os momentos de choque, os momentos de [batendo uma mão na outra] "e agora?" [...] eu sempre digo pros alunos "olha, eu vou falar isso aqui agora, não se preocupe, se você entender trinta por cento do que eu falei, tá ótimo". Porque o objetivo são esses trinta por cento, os outros setenta por cento, eles vão... com a repetição, com o tempo, isso vai. [...] que tem a ver com essa coisa, que eu sempre digo também para os alunos, de que, eu só posso dar as respostas, se eles tiverem as perguntas. Então o primeiro passo é provocar as perguntas [...] e a partir daí vai surgindo o interesse. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Os elementos musicais referentes à harmonia presentes no repertório estudado nessa turma, constatados mediante as observações e filmagens das aulas, constituíram-se da presença de intervalos de terça compostos, nota pedal, inversões de acordes (proporcionando movimentos descendentes dos baixos), de acordes de função dominante primária, secundária e substituta, e, ainda, de acordes de empréstimo modal. Com base nas observações, é possível relacionar o aspecto de "violão clássico", apontado por Tiago não ao repertório "tradicional do violão clássico", mas a referência a uma aquisição de sonoridade que implica em um trabalho técnico meticuloso de ambas as mãos, envolvendo, além do estudo da digitação da mão esquerda sobre a escala do violão, um refinamento do ataque dos dedos polegar, indicador, médio e anelar, da mão direita, na execução arpejada, ou dedilhada.

Vale ressaltar que, a partir da produção artística relacionada ao violão, da literatura e dos debates acerca do que é próprio de tal instrumento em suas concepções de execução, tal "refinamento" não se constitui como característica apenas da escola de violão clássico. No entanto, é possível verificar que algumas concepções de sonoridade comumente empregadas na execução do chamado violão popular são provenientes das técnicas de execução estabelecidas pela escola do violão clássico[6] (BARTOLONI, 2015; TABORDA, 2011; DUDEQUE, 1994).

[6] Não cabe nesta investigação uma discussão sobre os aspectos referentes à escola de violão clássico ou erudito e suas possíveis distinções e aproximações com a escola do violão popular. No entanto, é possível afirmar que a tradição de ensino do violão clássico ou erudito está relacionada aos critérios de execução que têm por embasamento, além da tradição do repertório, o domínio técnico, a leitura musical, a interpretação musical e, dentro do aspecto interpretativo, vinculado ao domínio técnico, está o controle da sonoridade.

Na opinião de Tiago, a motivação dos estudantes pelos estudos do instrumento e pelo repertório está também associada à abordagem dos aspectos harmônicos:

> Quem domina a harmonia [...] proporciona o diálogo com qualquer instrumento [...]. Harmonia é o que conduz, é o que "cola", e através da harmonia você estabelece uma relação com quem canta, com quem toca um violino, com quem toca um contrabaixo, com quem toca violão. A própria forma da peça se molda através da harmonia. [...] É uma coisa muito [...] subjetiva, mas é uma coisa que eu observo muito assim... de que o interesse dos alunos passa muito por aí [...] não estou falando de sofisticação, de que a harmonia tem que ser complexa, difícil, muito pelo contrário, [...] mas ela tem que ter alguma "sacada", alguma coisa especial, que vai tornar aquela peça especial para aquela pessoa, para aquele aluno ou para aquele grupo de alunos. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Como mencionado anteriormente, percebeu-se que os conteúdos propostos, como as técnicas de execução e interpretação e os elementos musicais, os quais compreenderam escalas, acordes e funções harmônicas, dentre outros, foram abordados com base no estudo de repertório. No âmbito de tal abordagem é interessante destacar como a mesma se relaciona às práticas docentes anteriores desses professores, suas formações acadêmicas, atuações artísticas e trajetórias.

Para o professor Rodrigo, essa escola em seu contexto, a qual possibilita que o professor participe de maneira ativa na seleção do repertório a ser estudado, torna-a diferenciada em relação aos espaços de ensino musical onde a ênfase está no repertório que é sugerido preferencialmente pelos estudantes, no sentido de atender prioritariamente suas pretensões: "tem a questão de se sentir útil. É que nem tocar aquilo que você acredita, assim você realiza com amor, com paixão. Você tem que dar aula dessa maneira também" (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Nesta citação, percebe-se que Rodrigo faz referência à sua vivência artística ao relacionar o repertório executado em suas performances, como prática que vai ao encontro de suas preferências, ideologias, crenças e valores de sua cultura musical, e, ainda, ao caráter de afetividade e utilidade, os quais, em sua opinião, devem estar vinculados à sua atuação docente.

A partir da citação de Rodrigo é possível pensar que, se há um repertório no qual se "acredita" e este se trata de um repertório que pode ir ao encontro de certos valores, crenças e ideologias musicais, pressupõe-se que também há o repertório no qual "não se acredita", o qual, de acordo com os mesmos critérios anteriores, poderia ser considerado inadequado, por não atender determinadas expectativas dos docentes ou dos estudantes. No entanto, se pode pensar, ainda, que cabe ao professor o discernimento de selecionar o repertório junto aos estudantes, julgando-o apropriado não apenas quando de acordo com as expectativas ou em

relação à própria prática artística, mas também considerar as culturas musicais dos estudantes, suas habilidades técnicas de execução, suas pretensões em relação à música e, ainda, as orientações pedagógicas da escola, conteúdos e metas de aprendizagem. É possível pensar que há "repertórios" sendo institucionalizados e frente a tal questão o professor deve se colocar criticamente.

Pode-se refletir que ao iniciarem seus estudos musicais, os estudantes tenham determinadas motivações e pretensões que se moldam com o passar do tempo a uma compreensão de caráter mais amplo da dimensão que a prática musical pode abranger. Essa dimensão pode se apresentar tanto em termos de atuação artística e formação cultural, quanto em questões específicas que possam interessá-los. Nesse sentido entra em cena, dentre outros saberes, o aspecto motivacional por parte do professor, sendo possível lançar uma hipótese de que a partir de diversos repertórios é possível auxiliar o estudante nesse processo.

Acerca da seleção de repertório para a turma intermediária, o professor Rodrigo destaca que:

> Optou-se por trabalhar especificamente a música brasileira com os alunos [...] Eu acho que a música brasileira tem que estar [...] na instituição, né? Exatamente para os alunos não passarem pelo que eu passei [...]. Acho que temos que dar valor ao ensino da música brasileira. Eu dei um curso de história da música brasileira no ano passado. Há uma infinidade de coisas que podem ser trabalhadas [...] então isso também vira um diferencial. O que é que existe antes de Tom Jobim? Eu sempre me perguntei. Tem o choro, tudo bem... E o maracatu? E o frevo? E o ijexá? Os ritmos de candomblé, de samba de roda e o maculelê? E a música gaúcha, chacareira, milonga e vanerão? E as músicas de Mato Grosso e Goiás, que são influenciadas pelo Paraguai, como a guarânia, o pagode, as modas de viola? (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Voltando às conceituações propostas por Fireman (2007), é possível notar que está imbricada uma "escolha" na seleção de repertório para a turma intermediária. Nesta seleção a escolha não exclui a preferência, pois, devido à experiência do professor Rodrigo com tal repertório, evidenciada pela sua entrevista, pode-se inferir que a citação anterior justifica a escolha, enquanto a preferência esteja relacionada às suas experiências docentes e artísticas, além do contato com determinado repertório em âmbito acadêmico.

Em se tratando de experiências docentes anteriores, para o professor Rodrigo, a execução rítmica tornou-se um dos aspectos a serem enfatizados durante o estudo do repertório na turma de Violão Intermediário III. Na citação seguinte é possível notar que tal aspecto vem se destacando:

> [O] repertório a ser trabalhado [tem] ênfase na parte rítmica, mais do que antes. É a parte muito importante para tocar em conjunto. Se você tocar um acorde errado não é tão desastroso do que tocar fora do tempo. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Pode-se pensar que a ênfase na parte rítmica está relacionada a observações, reflexões e constantes replanejamentos de aulas anteriores e, ainda, a partir das práticas musicais que constituem os trabalhos artísticos do professor Rodrigo.

O professor Tiago, ao comentar sobre sua atuação em conjuntos musicais de baile, durante a entrevista, ressaltou que nestas práticas a execução musical estava relacionada à capacidade de guiar-se pelo "ouvir", em se perceber a tonalidade e abordar a execução harmônica orientado pelos caminhos que a melodia e o ritmo poderiam sugerir, destacando que tal prática possibilitou o desenvolvimento de sua percepção harmônica e rítmica:

> Ali eu "afinei" muito a minha percepção harmônica [...] eram acordes básicos, né? Era I VI II V, dominante secundária, aquela harmonia primária, de tríades. Mas ali, rapidamente, tinha que trocar de tom, saber e pegar o tom e não parava. Eram duas horas tocando sem parar. E, às vezes, tinha um intervalo e se tocava mais duas horas. Às vezes eram quatro horas tocando. Ali que eu realmente me capacitei nessa parte "básica" da harmonia, de ouvir [e] pegar as progressões de ouvido. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Segundo o professor, no entendimento dos músicos que participaram desse contexto, tocar em bandas de baile fazia parte da experiência musical que o músico deveria ter, enfatizando, dessa maneira, um contato "prático" com música. Tiago ressalta que nesse contexto profissional, dentre os músicos havia uma expectativa acerca de uma sequência de experiências que constituiriam sua trajetória artística musical:

> Os músicos atuavam dando aulas e tocando em bandas de baile, o que era muito desejável, por contribuir com uma "bagagem musical". Sabiam cifrar músicas e tirar músicas de ouvido. A experiência de tocar com a banda de baile me mostrou que era necessário ouvir, perceber o tom e sair tocando, refinando, dessa maneira, a percepção harmônica e rítmica. Para os músicos daquela geração existia um trajeto: acompanhar cantores e cantoras, tocar em bandas de baile, de pop, ou rock, e após, partir para um trabalho musical com o qual havia identificação (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Dessa maneira, retomando uma citação já exposta anteriormente, Tiago justifica algumas práticas realizadas em sala de aula:

> Essas dificuldades [tocar na banda de bailão] [...] isso, talvez, justifique algumas escolhas que eu faço em sala de aula. A música tem que acontecer [...] pra mim a música é uma coisa sagrada dentro da sala de aula. Então a "prioridade" é fazer a música acontecer. Se o aluno está acompanhando ou não está [...] tento inserir o máximo que eu posso, mas a prioridade é a música [...] toda aula [...] tem que ter uma experiência musical forte [...] seja um improvisando ou tocando [...] por que eu vejo que é isso que contagia as pessoas [...] se o aluno está absorvendo os conteúdos, todos ou não, isso aí [...] depois ele [...] vai resolvendo, mas o importante, acima de tudo, é ele "sentir" aquela "coisa", né? [...] [oportunizar o desenvolvimento musical dos alunos] Isso também faz parte da minha "bandeira" como professor, né? Que é a... acho que o mais importante é você dar oportunidade para a pessoa se desenvolver. Por que efetivamente ensinar, assim... claro, você pode ensinar muita coisa, mas se você não proporcionar a "vivência", aquilo acaba se perdendo. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Partindo da perspectiva da Análise do Discurso, é possível pensar que Tiago traz para alguns de seus enunciados o "sujeito artista", o qual determina certas ações para o "sujeito professor" em sala de aula – como trabalhar o repertório, sobretudo, mediante a memorização, como será tratado mais adiante. Dessa maneira, pode-se entender que a subjetividade que está relacionada, sobretudo, ao contexto histórico e social que é mencionado pelo professor ao participar de conjuntos de baile, acaba por orientar estratégias didáticas para alguns aspectos de sua atuação docente. Referindo-se ao desenvolvimento de sua percepção harmônica a partir de uma prática que privilegiava, sobretudo, o ouvir, identificar a tonalidade e as modulações, Tiago acaba por destacar um contexto histórico e social no qual estão associadas maneiras de se relacionar com o repertório musical que estavam, por sua vez, também vinculados aos recursos e tecnologias disponíveis em tal contexto (como, por exemplo, os destinados ao aprendizado musical).

Pode-se pensar que a predileção por trabalhar com a memorização parta de uma concepção de aprendizagem significativa, a qual se torna relevante para o desenvolvimento musical dos estudantes, como o professor demonstra que foi oportunizado para si mesmo. Desenvolvimento esse que está relacionado à ampliação da percepção musical e a uma prática musical, na qual o fato de não se estar lendo cifras, tablaturas ou partituras, possibilita voltar atenção para a própria execução, para os demais músicos e, ainda, para o resultado musical em sentido geral.

5.2 INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Outro aspecto constatado nesta investigação relaciona-se a um determinado conhecimento cultural musical demonstrado pelos professores, sobretudo em se tratando de repertório, o qual se pode relacionar ao que Tardif (2014, p. 297) denomina saber cultural. Assim, é possível inferir que o saber cultural desses professores está relacionado às suas histórias de vida, aos seus interesses pessoais acerca da prática musical e aos variados assuntos relacionados à música. O saber cultural demonstra ser oriundo das formações acadêmicas e das trajetórias artísticas de Tiago e Rodrigo, especialmente mediante os contatos com outros profissionais de formações diversificadas mencionados nas entrevistas.

Nas aulas, esse saber expressou-se por um grau de compreensão da tradição musical de determinados gêneros e músicos, por um repertório diversificado e pelos aspectos provenientes dos ambientes profissionais musicais frequentados pelos professores. Ambientes nos quais ocorrem socializações profissionais (TARDIF, 2014), as quais se configuram em concepções que se manifestam em suas atuações e discursos em sala de aula.

Foi possível verificar que os professores mobilizaram uma diversidade de referências musicais, com finalidade de demonstrar exemplos específicos de conteúdos teóricos e práticos como encadeamentos, funções de acordes, inversões, técnicas de sonoridade e, por vezes se utilizando de tais referências para auxiliar na análise musical do repertório estudado ou para enriquecer alguns estudos de harmonia e percepção. A partir das trajetórias dos professores é possível constatar os contatos iniciais com repertório diversificado, processos de estudo e situações de trabalho que os colocaram em contato a um repertório variado, o que possivelmente contribuiu para uma seleção do que consideram ser relevante para discussões e reflexões em aula.

Esse saber cultural não foi mobilizado somente como parte da metodologia e didática do ensino desses professores, também foi percebido em momentos que poderiam ser interpretados como conversas informais com os estudantes, embora, dado o contexto no qual ocorreram e os sujeitos envolvidos, acabaram por tomar características de ensino e aprendizagem.

Em alguns momentos foram percebidas conversas relacionadas à temática do violão, aos contextos artísticos, aos personagens, que em suas opiniões, são ou foram relevantes, sobretudo para a música brasileira e para o *jazz* norte americano. De uma música que algum

estudante estivesse tocando foram demonstradas outras formas de interpretação e execução, com *chord melody*[7], por exemplo. De um determinado violonista comentou-se a respeito de uma especificidade técnica, como, por exemplo, a mistura do toque com apoio e sem apoio ou as formas de ataque com unhas, técnicas que fornecem possibilidades de dinâmica e sonoridade variadas. Em seguida, acerca de outros violonistas, comentou-se sobre o *Rasgueo*[8], aplicado ao ”violão brasileiro”, ou, ainda maneiras de execução com dosagem de abafamento, em gêneros como o baião. Nessas interações, os estudantes, por sua vez, também contribuem ativamente com seu conhecimento, como no caso em que uma das estudantes demonstrou aos colegas e ao professor sua maneira de executar o *Chasquido*[9].

Como alguns dos estudantes da turma de Violão Intermediário III atuam profissionalmente como músicos e professores de instrumento, comumente foram presenciadas trocas de informações sobre lugares para realizar performances musicais, divulgações de apresentações e conversas sobre gravações. Consideram-se tais momentos como exemplos de situações a partir das quais é possível se perceber, não só aspectos de interação, de trocas de conhecimento e informação, mas também, parte dos referenciais que orientam os professores, em relação à atuação artística e também ao ensino. Nesse sentido, é possível compreender a escola como espaço de socialização profissional (TARDIF, 2014), de experiências e vivências acerca do ensino e dos trabalhos artísticos dos professores e estudantes.

É possível destacar, a partir das observações e filmagens, que o saber cultural, que para Tardif (2014, p. 297) se define como o saber “herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles [os professores] partilham em maior ou menor grau com os alunos” também se aplica nessas aulas com o objetivo de serem estabelecidas interações com base em conversas informais. Parte das aulas observadas teve início a partir de uma conversa, de uma troca de ideias, de uma música que alguém estava tocando, de uma roda de improvisação, da uma troca de impressões sobre um instrumento ou equipamento

---

[7] *ChordMelody* é conhecida como uma maneira de realizar arranjos para violão ou guitarra elétrica solo nos quais se apresentam melodia e harmonia concomitantemente. “Um arranjo em *chord melody* sintetiza os conhecimentos de formação de acordes, inversões, colocação de notas de tensão e a harmonia propriamente dita, que é o estudo das funções que cada acorde assume, as possíveis substituições harmônicas etc.” (FARIA, 2010, p. 10).

[8] Rasgueo ou rasgueado - Segundo Battistuzzo (2009, p. 77), o rasgueado é uma maneira de tocar as cordas comumente associado à música flamenca. É executado com golpes dos dedos da mão direita, onde normalmente se faz necessária a precisão rítmica e a velocidade.

[9] O *chasquido* é uma técnica utilizada na execução de alguns ritmos latino-americanos e sul brasileiros que consiste em gerar um timbre agudo, sobretudo, através da articulação do punho e o toque com unhas e abafamento nas três primeiras cordas do violão enquanto as cordas graves são executadas com o polegar ou indicador da mão direita (TAJÁN, 2016).

adquirido por algum estudante, em suma, a partir de algo que já estava acontecendo naquele ambiente. Situações nas quais as interações entre estudantes e professores parecem emergir de forma mais acentuada, enfatizando e atentando para aspectos individuais e subjetivos desses estudantes (TARDIF, 2014, p. 267) em meio à diversidade de uma aula de instrumento coletivo.

5.3 A FLEXIBILIDADE DOS PLANEJAMENTOS E A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Permite-se destacar uma flexibilidade presente nos planejamentos e nas atuações dos professores pesquisados em sala de aula. A experiência desses professores possibilita que tenham em mente seus planejamentos e, sendo assim, tal flexibilidade implicou em adequações dos mesmos frente à diversidade das situações que, por vezes, se apresentaram. É possível pensar que essas adequações, provenientes de um olhar atento dos professores ao que estava acontecendo em sala, foram realizadas procurando não se perder de vista os conteúdos propostos e as metas de aprendizagem. Dessa maneira, pode-se destacar que a flexibilidade na atuação dos professores pode ser compreendida como uma mobilização de seus saberes experienciais, amalgamados pelos exercícios anteriores de docência, pela formação acadêmica, onde modelos de atuação docente e estratégias didáticas e metodológicas são disponibilizadas. Essa flexibilidade pode ser compreendida, ainda, a partir das suas trajetórias artísticas e da formação musical anterior à academia, como é possível notar na fala do professor Tiago:

> No dia anterior, que eu estou planejando a aula [...] eu não posso prever o que vai acontecer. Então, na verdade, você tem que estar fazendo milhares de planejamentos ali, ao longo do percurso [...] eu diria que tudo isso [referindo-se à sua experiência como músico e professor] me deu foi exatamente essa flexibilidade, assim, de tentar entender o processo, o que o aluno está sentindo [...] e como que ele está manifestando aquilo. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Uma das situações de aula que pode ser tomada como exemplo para a flexibilidade na atuação do professor Tiago refere-se a uma atividade na qual a proposta consistiu na execução de um exercício de arpejo acentuando os tempos com movimento dos pés. Um dos estudantes realizou a acentuação nos contratempos, o que levou o professor a colocar tal fato como uma possibilidade de percepção e execução e não como um erro de execução. O professor utilizou-se de tal situação para abordar conceitos de tempo e contratempo, demonstrando tais conceitos a partir de exemplos musicais e ressaltando aspectos culturais que estão envolvidos em conceber o contratempo como referência para a execução, em seu caráter rítmico.

Foi possível verificar nas duas turmas que as avaliações foram realizadas mediante reflexões e discussões conduzidas pelos professores destacando-se o desenvolvimento musical de cada um dos estudantes, através de comentários dirigidos aos mesmos, ou fazendo referência ao resultado conquistado coletivamente. Tais avaliações foram realizadas com base na execução do repertório, no trabalho com os conteúdos e nas atividades de improvisação. Acerca dos procedimentos de avaliação, o Rodrigo ressalta:

> Eu tento evitar algumas atitudes, essa coisa de intimidar os alunos, a pressão extrema. Acho que não adianta. É uma vontade interna e não externa do aluno. Quando o professor é muito bom ele tende a por muita pressão, o que dá resultados em alguns momentos, mas eu não compactuo. A música tem que ser prazerosa e tem que ser ensinada a aprendida com alegria. A música é pra gerar coisas boas para o mundo, que já tem tanta coisa pesada. Já é tudo tão ruim no mundo, se música for ruim, então... Eu tento trazer e passar as coisas com alegria em sala de aula. Você quer que os alunos tenham um progresso...mas sem imposição de autoridade. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

De acordo com a citação anterior, percebe-se que o professor Rodrigo evita algumas atitudes, as quais podem estar relacionadas à maneira de avaliar ou conduzir a aula referente a algum professor ou a alguns professores que fizeram parte de sua trajetória, configurando-se, dessa maneira, segundo Rodrigo, como modelos de atuação docente que não devem ser utilizados. Dessa maneira, Rodrigo coloca que é a vontade interna do estudante que determina seu desenvolvimento, logo, é possível pensar que a motivação interna pode provocar tal vontade, não somente para o estudo individual dos estudantes, mas para seu aperfeiçoamento musical em sentido amplo.

Uma das formas de avaliação observadas na turma iniciante partiu da formação de dois grupos, os quais apresentaram aos demais, uma das peças do repertório estudado em aula. O professor e os demais estudantes comentaram e sugeriram aspectos que poderiam ser incorporados à performance, execução técnica e interpretação de cada grupo. Vale salientar que Tiago, durante seus comentários aos estudantes, remeteu-se às situações experimentadas em suas atuações artísticas, das quais poderia ser destacada a relevância da comunicação pelos gestos e olhares, a serem incorporados à prática musical dos estudantes ao executarem o repertório em grupo.

Em determinado momento do processo, o trabalho de repertório configurou-se como ensaio para a apresentação de final de semestre, o que levou o professor a motivar os estudantes ainda mais para o estudo individual. Na citação a seguir, o professor Tiago faz menção ao ambiente musical profissional, salientando a importância da preparação individual em tal contexto frente à condição de ensaio, que, por vezes, se apresenta aos músicos:

> No mundo real profissional é assim que funciona. As pessoas são muito ocupadas, são cheias de coisas, então tem um ensaio, se você consegue reunir todo mundo [...] quando acontece o ensaio cada um tem que estar muito seguro daquilo que está fazendo. Como é que a gente consegue isso? É trabalhando em casa, pra chegar aqui e resolver. (TIAGO, V07063, 14min00seg).

O estudo individual é, ainda, destacado pelo professor como condição necessária para que as metas de aprendizagem propostas, relacionadas como a apresentação de final de semestre, fossem alcançadas pelos estudantes:

> Existe um compromisso [...] a gente tem essa apresentação [...] é legal ter esses compromissos, assim, que geram uma certa tensão, geram uma certa ansiedade, enfim, mas que são necessários, que fazem parte, a gente tem que enfrentar esses momentos, então agora é o momento que a coisa já está indo para o final, então que isso sirva de estímulo para a gente estar já preparado. Mas aí, lembrando que não é só durante a aula que essa preparação ocorre, tem que estar interessado, você tem que estar com um vídeo na *internet*, ou com a música, tocando junto [...]. Agora é o momento de vocês terem uma certa autonomia, de já se sentirem músicos [...] isso é importante, né? [...] romper um pouco essa relação de dependência. (TIAGO, V31053, 16min30seg).

Na citação a seguir, o professor Tiago, ao fazer menção à apresentação, coloca alguns critérios considerados como aquisições musicais pertinentes para a turma iniciante:

> Então, veja gente, a complexidade que é uma apresentação musical. Você tem que lembrar dos acordes, você tem que controlar o tempo, você tem que estar prestando atenção no que o colega está fazendo [...] e você tem que lembrar da forma, que é uma das coisas importantíssimas, você não pode errar uma parte e ir para uma parte que não era, tem que estar com a forma dentro da cabeça, você tem que saber aonde que você está. (TIAGO, V07062, 1min41seg).

É possível notar que, para os professores, a flexibilidade em relação aos planejamentos estende-se para as maneiras com as quais são realizadas as avaliações. A partir das observações foi possível perceber a intenção dos professores em acompanhar e avaliar os processos de desenvolvimento musical e técnico de cada estudante, considerando sua condição individual, no entanto, objetivando que tal desenvolvimento se aproximasse ao máximo das metas de aprendizagem propostas para cada turma.

Acompanhar o desenvolvimento musical de cada indivíduo implica em um contexto favorável, como o que se apresenta nesta investigação. As turmas estavam compostas, cada uma, por cinco estudantes, o que é estipulado pela escola como número máximo de participantes para cada turma. Dessa forma, foi possibilitado para os professores o acompanhamento de cada estudante, dentro das condições de cada um, de seus progressos, tendo como referência as metas anteriormente mencionadas. Para Tardif:

> Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. (TARDIF, 2014, p. 267).

Dentro do processo de avaliação, percebeu-se que os professores enfatizaram o estudo individual, propondo estratégias de estudo, compartilhando conteúdos através de grupos de *e-mail* e aplicativos para telefones celulares, como será exposto em detalhes mais a frente. A ênfase e motivação para o estudo individual configurou-se, ainda, como uma das maneiras de conferir certa homogeneidade aos trabalhos com as turmas.

5.4 CONTEÚDOS MUSICAIS QUE EMERGEM DO REPERTÓRIO

Henrique Pinto, em seu livro intitulado *Violão: um olhar pedagógico*, destaca que quando os estudos de elementos musicais e exercícios técnicos emergem do repertório ou mantêm-se estreitamente vinculados ao mesmo, têm mais chance de estimularem o desenvolvimento instrumental e musical dos estudantes de violão, sobretudo os iniciantes. Para o autor, "tocar áridos e repetitivos exercícios", isolados de contexto e "que não têm sentido afetivo", podem levar "ao desânimo e consequente desistência" (PINTO, 2005, p. 50). O trabalho com os conteúdos musicais que emergem do repertório foi algo observado na prática dos professores participantes dessa pesquisa, conforme será discutido a seguir.

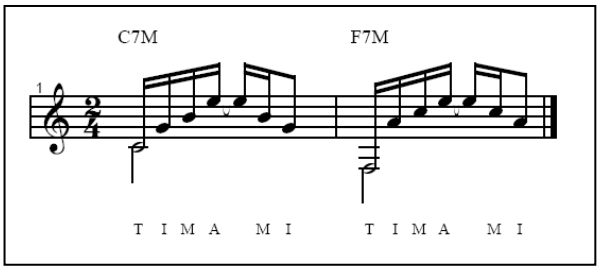
5.4.1 A memorização das peças, o trabalho de percepção musical e os conteúdos de harmonia

Nos estudos de repertório conduzidos por Tiago e Rodrigo foram observadas estratégias didáticas diversificadas que objetivaram, dentre outras questões, a memorização de tais obras pelos estudantes. Foi possível perceber que o trabalho com os conteúdos esteve relacionado ao processo de memorização das peças, sobretudo, na turma iniciante.

Notou-se que o trabalho de memorização decorreu, também, com base no estudo de fragmentos das peças do repertório, como no exemplo demonstrado na Figura 1, onde,

juntamente com a prática do encadeamento dos acordes C7M e F7M, presente em uma das músicas estudadas pela turma iniciante, foi realizado um estudo coletivo de técnica e sonoridade, envolvendo ataques dos dedos polegar, indicador, médio e anular, e aspectos de mão esquerda como a passagem de um acorde para o outro com o mínimo de movimentação, buscando uma execução "limpa" e precisa.

Figura 1 – Fragmento 1 (As letras *T I M A* referem-se à digitação de mão direita, T para dedo polegar, I para dedo indicador, M para dedo médio e A para anular)



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Com base nos exercícios contextualizados no trabalho de repertório, o professor Tiago ressalta para os estudantes o enfoque que pode ser dado ao desenvolvimento da sonoridade:

> São exercícios relativamente simples [...]. Não têm nada assim de muito complexo, mas é uma excelente oportunidade de a gente trabalhar a sonoridade [...] é exatamente aqui que a gente tem essa oportunidade de desenvolver a sonoridade, que é uma coisa tão difícil, de você tirar um som bonito do instrumento, né? Não que seja difícil, mas geralmente é a última coisa que a gente consegue... Primeiro a gente aprende a "por esse dedo aqui, por esse dedo ali... dedilhado", depois é que a sonoridade [...] aparece. Uma sonoridade mais trabalhada. Então a gente pode usar esses exercícios pra ir trabalhando essa sonoridade, né? O equilíbrio entre as notas, a uniformidade do ritmo [...] tocar mais forte, mais fraco. (TIAGO, V14061, 20min00seg).

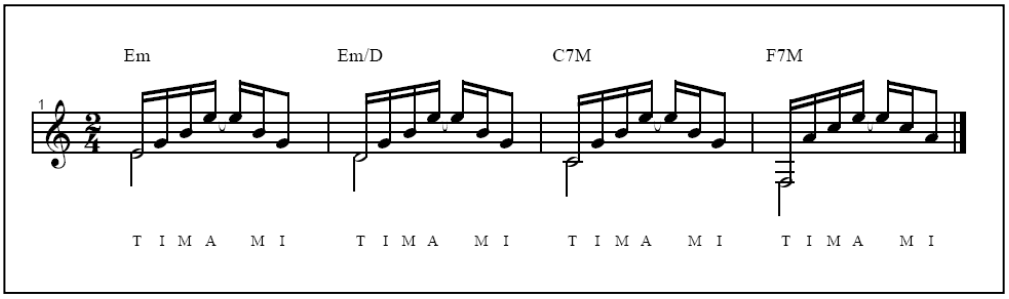
A relação entre os conteúdos e a percepção musical foi destacada em algumas aulas ministradas nas duas turmas. O encadeamento demonstrado na Figura 1 oportunizou aos estudantes da turma iniciante a realização de um estudo de percepção entre os graus IV (função subdominante) e I (função tônica). Na opinião do professor Tiago, também a criatividade pode ser exercitada a partir da prática de fragmentos como esses, nos quais se encadeiam acordes e suas "sensações", pensando-se nos termos da harmonia funcional. A partir dessa relação, entre percepção harmônica e criatividade, também foram levantadas discussões acerca das possibilidades envolvidas no processo criativo para a atividade de

composição musical, como pode ser percebido pela citação a seguir, na qual, o professor Tiago comenta sobre as escalas, tonalidades e acordes relativos:

> É como se fossem irmãos [os acordes relativos], a gente fala relativo, né? Em inglês, por exemplo, *relatives* são os parentes, são as pessoas da mesma família, então, é como se fossem irmãos. Então, nessa aula, a gente está falando de localizar o irmão do acorde. Relativo é nesse sentido, de ter muita familiaridade, é muito parecido e, ao mesmo tempo, bem diferente, é como [...] não sei se vocês têm irmãos, né? São parecidos? São, mas ao mesmo tempo cada um tem uma individualidade. Qual a diferença entre o acorde maior e o acorde menor, assim, sem falar da questão teórica? A diferença é que o acorde maior tem um som mais otimista, mais pra cima, mais alegre. E o acorde menor tem um som mais fechado, mais triste, mais pessimista [...] inclusive [...] na hora de compor uma música, os compositores usam isso. (TIAGO, V31051, 19min27seg)

As fragmentações menores, geralmente selecionadas pelo critério de conterem aspectos que mereciam atenções especiais, eram inseridas posteriormente em encadeamentos com número maior de acordes, como o mostrado na Figura 2.

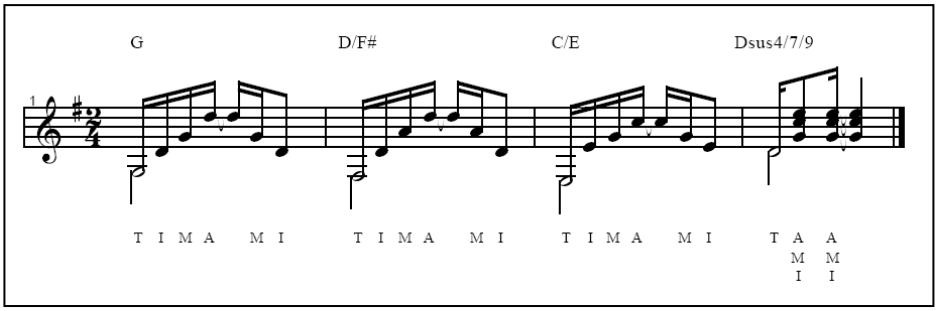
Figura 2 – Fragmento 2



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

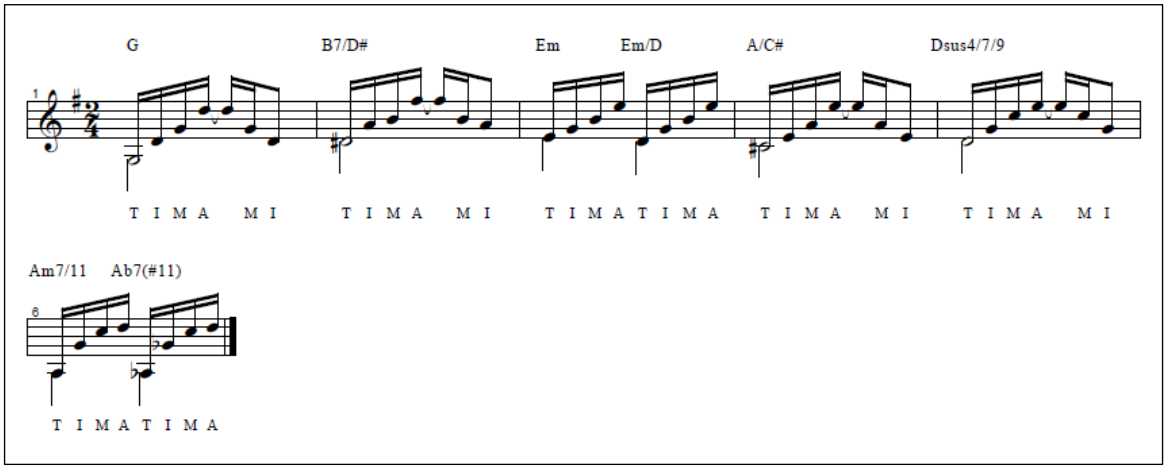
Além dos fragmentos auxiliarem no trabalho de memorização das partes para o todo, em se tratando de estudo do repertório, foi possível notar que a prática coletiva desses encadeamentos oportunizou também a percepção da sensibilidade para os papéis individuais dos estudantes dentro de um grupo de prática musical, aperfeiçoando sua própria execução em meio à execução dos demais colegas. A prática de fragmentos possibilitou, ainda, a abordagem de conteúdos relacionados à harmonia, como, por exemplo, as inversões de acordes (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Fragmento 3



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

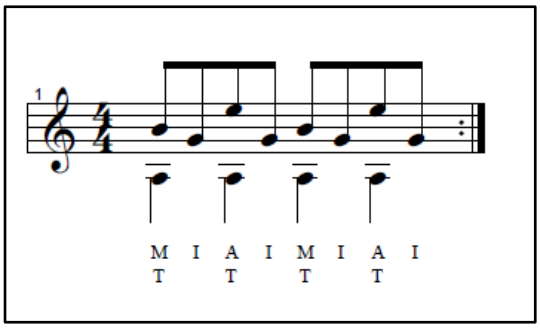
Figura 4 – Fragmento 4



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Enquanto algumas estratégias didáticas compreenderam o trabalho de conteúdos simultaneamente à memorização do repertório, partindo dos fragmentos menores para os fragmentos maiores, e desses para toda a peça, outras estratégias envolveram a subtração de elementos a partir de tais fragmentos. A Figura 5 mostra um dos exercícios, composto por uma fórmula de arpejo em cordas soltas, que auxiliou na preparação da execução do encadeamento harmônico presente em uma das peças do repertório da turma iniciante.

Figura 5 – Fragmento 5



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

As “desconstruções” ora compreenderam somente a execução da linha melódica dos baixos dos acordes encadeados, ora a execução de outras notas/vozes relacionadas aos ataques dos dedos indicador, médio e anular, em combinações variadas como, por exemplo, a adição ou não da nota pedal, que neste caso seria executada com o dedo indicador na terceira corda solta.

Organizar duplas ou trios de estudantes para assumirem funções distintas possibilitou outra opção de prática dos conteúdos. Enquanto alguns estudantes ocupavam-se em apresentara parte referente à condução dos baixos dos acordes, os demais poderiam executar outras das partes mencionadas anteriormente, relacionadas aos ataques dos dedos da mão direita.

Em algumas ocasiões utilizaram-se as vozes cantadas dos estudantes combinadas à execução instrumental, no sentido de oportunizar uma alternativa para o trabalho de compreensão das partes das peças, além do estudo de percepção melódica. Mediante o canto, puderam ser destacadas as melodias dos baixos dos acordes, a nota pedal, a linha melódica aguda dos acordes, bem como a melodia principal. A utilização do canto foi destacada pelos professores Tiago e Rodrigo como maneira de se ampliar o desenvolvimento musical dos estudantes, incorporando outros elementos e habilidades musicais com o intuito de aperfeiçoamento da percepção melódica, a afinação e, ainda, como forma para se trabalhar a memorização dos elementos musicais que compõem os fragmentos das peças trabalhadas nas aulas.

Outra opção consistiu em encadear os acordes “mudos” somente com a utilização da mão esquerda, movendo-se de uma posição de acorde à outra, pelo braço do instrumento.

Com o intuído de direcionar os estudantes no sentido de qualidade de execução em seus estudos individuais, o professor Tiago destaca:

> Tem que ficar repetindo, gente, tá? Receita aqui é a repetição. Mas repetição com qualidade, isso é uma coisa importante, né? A música, a gente aprende repetindo [...] por isso que a gente toca devagar, pra garantir que essa repetição vai ter qualidade, não adianta fazer [...] sem precisão, tem que estar trabalhando a precisão, então isso é que vai dar uma boa sonoridade, uma boa técnica, um bom ritmo. Tem uma coisa aqui gente, um fator psicológico que é super importante, que [...] tem a ver com essa coisa que eu falei que é a repetição com qualidade, né? [...] quando você vai fazer [referindo-se à prática instrumental], você tem que ter certeza que você não vai errar, ou você tentar, pelo menos, garantir que você não vai errar, porque cada vez que você repete errado, você tá assimilando aquilo, você tá se programando pra errar [...] por isso essa coisa de reduzir a quantidade de material [...] se você tem dificuldade pra fazer quatro acordes, faça dois de cada vez. Então, o que está por trás disso? É você garantir de que você vai fazer certo, isso é importante, você tem que repetir certo, se não, você habitua a ficar tropeçando. (TIAGO, V14061, 25min00seg).

Quanto à administração dos conteúdos no estudo individual dos estudantes, o professor aponta que:

> Uma estratégia interessante que a gente tem que ter quando a gente estuda, mesmo quando tá em casa sozinho, é você sempre trabalhar material que você já conhece, estudar as coisas que você já viu, mas também sempre introduzir alguma coisa nova [...] mas se você ficar só nas coisas novas, você vai esquecer, não vai firmar as coisas antigas, então a gente tem que estar sempre variando, né? (TIAGO, V17054, 12min58seg).

O professor Tiago enfatiza para os estudantes, ainda, o hábito de ouvir música concomitante à prática instrumental como estratégia didática que auxilia na memorização das peças do repertório:

> O som deve ser nossa referência. Se você tiver o som gravado dentro da cabeça, você nunca vai se perder, você vai saber o que tem que tocar, o que você tem que fazer [...] quem tá começando a tocar violão, às vezes tem uma percepção completamente diferente do que é música. Você está mais preocupado com a questão motora, com a questão do instrumento em si, acha que a música é o instrumento, que a música é o violão. E na verdade a música não é o violão, o próprio nome já diz, é um instrumento, Então, antes de você usar as mãos e passar a música para o instrumento, a música tem que estar dentro da sua cabeça, o som, você está ouvindo ela [a música] dentro da sua cabeça. (TIAGO, V26042, 13min19seg).

Tardif (2014) salienta que os professores, de maneira geral, acabam por reproduzir modelos, estratégias didáticas e metodologias, as quais julgam terem sido significativas e eficientes para o aprendizado do seu ofício. Assim, é possível pensar que Tiago, ao destacar para os estudantes que o hábito de ouvir música pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades musicais, refere-se não apenas a um dos aspectos básicos em se tratando de ensino e aprendizagem musical, mas também à maneira pela qual estabeleceu seus vínculos sociais e sua forma de aprendizagem instrumental e musical:

> Aprender a tocar violão foi como aprender a falar outra língua, no sentido de que eu já sabia o que eu queria dizer, só não sabia como [...] eu já tinha o repertório na cabeça e as harmonias, eu só não sabia expressar. Então, nesse sentido, o instrumento foi apenas um instrumento. Saliento para os alunos o quanto é importante ouvir muita música, que a música não é o violão, ela está dentro de você [...] música é o que você ouve, sente, gosta, não gosta. O violão, como instrumento, você tem que trabalhar para conseguir se expressar através dele, mas a música está dentro de você. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Pode-se destacar a partir das citações do professor Tiago, aspectos relacionados ao hábito de "ouvir música" e "aprender e executar música em grupo":

> Nesse período aí, a partir dos 16 anos, os nossos professores eram mais os discos do que qualquer outra coisa. Então a gente se reunia em três ou quatro e colocava os discos e girava-os com o dedo pra poder ouvir lentamente os solos, as melodias e transcrevê-las. A gente pegava muita coisa de ouvido. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Pela perspectiva da Análise do Discurso, é possível pensar que a posição sujeito "professor" como um lugar do qual o falante apropria-se no momento do dizer e que congrega em si aspectos sociais e históricos (SOUZA, 2011). Pensando-se na relação que Tiago e Rodrigo mantêm com tal posição, é possível associar à mesma as trajetórias desses professores, sobretudo no que se refere aos contextos históricos e grupos sociais que oportunizaram aos mesmos contatos diferenciados com o aprendizado musical e que se mostram significativos para suas formações. Pensar em tais posições implica, ainda, na compreensão de como algumas concepções acerca do ensino musical são constituídas pelos professores. Implica pensar como particularidades históricas presentes na trajetória desses professores podem estar relacionadas aos seus discursos e enunciados.

Quanto ao professor Rodrigo, é possível destacar seu processo de autoaprendizagem, envolvendo vídeo aulas, revistas e métodos especializados em música e o *software* de escrita musical, o qual proporcionou um desenvolvimento em sua percepção musical. No que se refere ao professor Tiago, é possível destacar o hábito de ouvir música e a prática de "tirar músicas de ouvido", a qual apresenta característica de aprendizado em grupo. Tais aspectos acabam por se constituir em concepções de ensino que "atravessam" suas falas.

5.5 MANEIRAS DE GERENCIAR O TEMPO DE AULA

O professor Rodrigo, na maior parte das aulas observadas e filmadas, divide o tempo total das mesmas em três ou quatro momentos distintos, sendo que o primeiro destina-se, geralmente, ao trabalho com conteúdos e aspectos técnicos vinculados à prática de escalas, modos e arpejos, com o auxílio de metrônomo e, por vezes, de solfejo. Tais conteúdos e

aspectos de execução instrumental, em grande parte emergem do repertório estudado e são destinados também à atividade de improvisação. Juntamente aos mesmos são exploradas tonalidades diferenciadas e células rítmicas variadas, além da inserção de ligados, acentuações e ornamentações, bem como o enfoque na qualidade de som.

O professor Rodrigo ressalta que, no âmbito desse trabalho realizado no primeiro momento, é relevante construir o conhecimento juntamente aos estudantes e posteriormente pôr à disposição diagramas relacionados aos conteúdos, como no caso dos acordes:

> Eu acho que eles retêm quando eles descobrem [...], montam o acorde [...] agora com baixo na terça... etc. [...]. Eles vão descobrindo [...] vai demorar muito mais para montar o acorde do que se ele lesse ali, né? Mas ele vai se apropriar muito mais daquela informação. Ele vai se apropriar muito mais do que meramente ler um diagrama. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

No segundo momento da aula realiza-se o estudo de improvisação, aplicando-o sobre algum fragmento do repertório que está sendo estudado ou, por vezes, na peça em sua forma integral. Durante esse estudo, com frequência, aplicam-se os conteúdos trabalhados no primeiro momento. Na terceira parte da aula, a ênfase é dada ao repertório, associando a este a prática da improvisação. Assim, tal prática é incorporada ao estudo de repertório e em sua execução de acordo com o modelo "tema-improviso(s)-tema", proveniente da prática jazzística (BARRETO, 2012) e também presente na música instrumental brasileira.

Nesse modelo, aplicado às peças de repertório selecionadas para a turma intermediária, que abrangem os gêneros valsa, choro e baião, um dos estudantes pode executar o tema (melodia principal) ao violão enquanto os demais se ocupam do acompanhamento. Logo em seguida, cada um dos estudantes tem liberdade para executar seu improviso, seguindo-se uma sequência em círculo. Ao finalizar-se a roda de improvisação, o tema volta a ser apresentado novamente por um dos estudantes. A prática da improvisação será descrita em maiores detalhes mais à frente.

O quarto momento esteve presente em algumas aulas observadas e destinou-se à prática de leitura à primeira vista, sobretudo, ao se iniciar uma nova peça. Para tal estudo são discutidos tópicos relacionados às estratégias de leitura que podem ser utilizadas, como a análise preliminar da tonalidade, forma, digitação, tessitura, saltos e células rítmicas. Para essa atividade são utilizados cânones e as partituras referentes ao repertório estudado.

A partir das observações da atuação do professor Tiago, pode-se destacar que não é verificado um estabelecimento de sucessão de momentos distintos para as aulas. Notou-se que no âmbito de tempo estabelecido para as mesmas, os conteúdos, exercícios técnicos,

atividades de improvisação e repertório são trabalhados enquanto os estudantes demonstram estar envolvidos com os mesmos.

É possível pensar que tais concepções, referentes à forma pela qual os conteúdos são administrados no âmbito do tempo estipulado para a aula, podem estar relacionadas tanto ao contexto de escola livre, quanto às maneiras pelas quais os professores estabeleceram e continuam estabelecendo contato com os conhecimentos musicais em suas formações. É possível se pensar que os saberes profissionais relacionados à didática e metodologia para o ensino estão presentes de maneiras distintas. Ambos os docentes parecem demonstrar entendimento e consciência sobre a gerência dos conteúdos e atividades em sala de aula visando às propostas e objetivos contidos nos planos de ensino e planejamentos das aulas, no entanto, apresentam formas particulares de gerenciar tais conteúdos e atividades em sala. Pode-se pensar que tais formas estejam relacionadas ao próprio contexto da escola e à constituição das turmas, para as quais os professores podem adotar estratégias que julgam mais adequadas.

As formas com as quais os professores concebem e organizam suas próprias rotinas individuais de estudos podem também fornecer elementos para o entendimento de tais concepções em sala de aula. O professor Rodrigo organiza sua rotina de estudos da seguinte maneira:

> Minha rotina de estudos é: quando posso estou estudando. Tocar é tocar. Dar aula é dar aula e estudar é estudar, não considero o momento da apresentação ou aula como estudo, no entanto são momentos importantes de convívio musical. Geralmente separo duas horas e [estudo] sobre aspectos gerais. Eu não separo mais o estudo da harmonia da improvisação. Pra mim é uma coisa só, juntamente com arranjo. Estudo umas escalas com duas quintas, gerando uns acordes diferentes, quinta justa, quinta aumentada e sexta. Tento trabalhar um *voicing* diferente com movimentação contrapontística. [...] tríades aleatórias, sistema baseado em combinações de tríades [...] e pegando repertório de música brasileira, como choro, com *chord melody*. Mantenho a prática de tirar de ouvido. Estudo leitura à primeira vista e músicas como as do *Real Book*, ou algum *Song book*...saio lendo, sem voltar. E levadas, divisão em cinco, em sete, com metrônomo. Improvisando sem correr [...]. Transcrevendo pra tocar com o pessoal [...]. Estou tentando tocar mais simples e *swingado*. Agora eu estou entendendo mais o que é tocar música brasileira, está tudo soando e *swingando* junto. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Rodrigo destaca, em sua fala, que não há uma separação em momentos distintos, destinados ao estudo de determinados assuntos. No entanto, faz referência a um período de tempo específico, de duas horas, reservado aos seus estudos individuais. Tiago, a respeito do seu estudo individual, comenta:

> Imagine, se eu vou estudar música olhando para o relógio e "dosando". Porque meia hora, às vezes é o período que você leva pra "mergulhar" naquilo. E depois que você mergulha não tem um horário pra acabar. Então o quanto que você estuda uma coisa é o quanto você tá envolvido com aquilo, estimulado com aquilo, emocionalmente envolvido com aquilo [...] Eu não olho para o relógio, eu não tenho tempo. É o tempo que eu tiver envolvido com aquilo, o tempo que eu tiver absorto por aquilo. (TIAGO, Entrevista 28 de maio de 2016).

Nota-se que na opinião de Tiago, o período destinado ao estudo musical individual caracteriza-se pela capacidade de imersão e concentração em determinado ou determinados conteúdos. Dessa maneira, não se privilegia uma divisão de assuntos por "tempo cronometrado", mas sim que esse período de estudo possua um caráter de intenso envolvimento. Percebe-se, ainda, que há um componente subjetivo em tal concepção que remete ao emocional como condição necessária à apreensão desses conteúdos, devendo haver, dessa maneira, uma identificação, uma afetividade ao processo de construção do conhecimento.

Os professores costumam ressaltar constantemente o empenho que todos devem ter para que as aulas mantenham o ritmo desejado para o desenvolvimento do trabalho. Mesmo assim, alguns estudantes, por vezes, não comparecem às aulas. Assim, no encontro seguinte os professores lhes informam o que foi tratado no encontro anterior com o intuito de manter o trabalho o mais homogêneo possível. Considerando que nesses casos é investido um tempo da aula para que o estudante que esteve ausente se atualize, o professor Tiago propôs uma estratégia: a criação de um grupo de compartilhamento de informações utilizando um aplicativo para aparelhos telefônicos celulares. Em tal grupo são postados vídeos dos conteúdos trabalhados nas aulas, como exercícios, partes das músicas ou músicas em versão integral. As execuções musicais são realizadas pelo professor e acompanhadas de explicações didáticas. Dessa forma, é possibilitado aos estudantes que se atualizem frente aos assuntos abordados em aula, além de ser oportunizada a comunicação entre os mesmos e com o professor, caso seja necessária[10]. O professor Rodrigo, por sua vez, mantem um grupo de compartilhamento de e-mails para comunicar-se com os estudantes e enviar materiais de estudo.

[10]O pesquisador fez parte desse grupo enquanto efetuava as observações e filmagens. Além da finalidade de registrar os conteúdos trabalhados, o teor das postagens girava em torno de dúvidas dos estudantes, avisos relacionados a ausências e chegadas tardias.

5.6 AS ATIVIDADES DE IMPROVISAÇÃO

No âmbito da tradição musical ocidental, a prática da improvisação compreende uma longa trajetória histórica e apresenta-se diversificada em termos conceituais, como é possível conferir no estudo de Barreto (2012). A concepção musical das atividades de improvisação que ocorreram durante as observações das aulas dos professores Rodrigo e Tiago pode ser compreendida como:

> [...] a arte de criar algo no momento, portanto, em tempo limitado, com um material também limitado. Esse processo implica na necessidade de tomar decisões certas para criar algo que funcione naquele instante. De certa forma, a improvisação pode ser definida como uma composição extemporânea. Em comparação à composição escrita, a composição extemporânea é limitada, por exemplo, no que diz respeito à forma: quase sempre, a estrutura harmônica sobre a qual se improvisa é dada; o número dos compassos da composição é preestabelecido, assim como são preestabelecidos os acordes e suas relações tonais. O que o improvisador deve fazer, nesses casos, é desenvolver a capacidade de analisar os dados do momento e criar algo que respeite o material dado (acordes, estilo, tempo, material temático etc.). (COLLURA, 2008, p. 12).

Para ambas as turmas observadas, a prática da improvisação tem como referência a criação musical em tempo real, embasada na experimentação e aplicação de elementos musicais vinculados aos conteúdos contemplados. Dessa maneira, os estudantes são motivados a elaborarem melódica e ritmicamente os materiais musicais. Tal experimentação e aplicação ocorrem juntamente à execução de encadeamentos harmônicos pré-estabelecidos, estes, em grande maioria, oriundos do repertório estudado. Embora partam do mesmo princípio, as atividades de improvisação configuram-se para cada turma como estratégias didáticas com finalidades diferenciadas, como será descrito a seguir.

5.6.1 A atividade de improvisação na turma de Violão Intermediário III

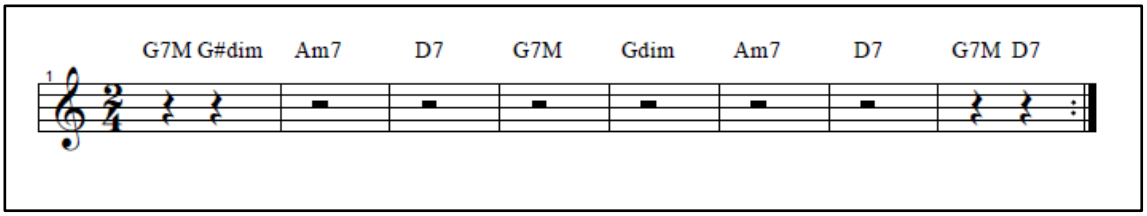
Para a turma de violão intermediário, a prática da improvisação é realizada com o objetivo de integrar os discentes à execução do repertório estudado, resultando em uma estrutura para as peças conhecida como “tema – improviso(s) – tema”. Nesse modelo, o tema refere-se à apresentação da melodia principal, executado por algum estudante ou pelo professor Rodrigo. Em seguida, os estudantes e o professor executam seus improvisos, seguindo-se uma sequência previamente combinada ou em círculo e, ao fim da rodada de improvisos, o tema volta a ser apresentado.

Com o intuito de elaborar as ideias para os improvisos, o professor Rodrigo conduz alguns estudos antecipadamente, articulando os conteúdos propostos às estratégias de

improvisação que poderão ser utilizadas. Nestes estudos preliminares, descritos anteriormente ao se mencionar como o tempo de aula é gerenciado, as estratégias de improvisação são constituídas a partir dos gêneros musicais que o repertório contempla: valsa, choro e baião. Dessa maneira, entre outros objetivos, o estudo das escalas e arpejos é direcionado para que estes elementos musicais possam ser aplicados em acordo com as particularidades de inflexão, acentuação e divisão rítmica característicos dos gêneros musicais estudados. Nesse sentido, ao propor modelos de elaboração para os improvisos, os saberes experienciais do professor Rodrigo, oriundos de sua atuação artística, são evidenciados.

A partir do fragmento apresentado pela Figura 6, é possível exemplificar como a atividade de improvisação é direcionada. Excertos como este são utilizados para aplicação de arpejos e/ou escalas, explorados de maneiras variadas quanto às notas de partida, oitavas e digitações. Durante tais explorações, alguns aspectos foram destacados pelo professor: a fluência e o controle na exposição das ideias, o cuidado com as modulações, a relação acorde/escala e a concentração.

Figura 6 – Fragmento 6



Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Referindo-se aos estudos preliminares, Rodrigo menciona a validade de se exercitar escalas e arpejos com células rítmicas, andamentos, modulações e digitações variados, bem como, compreender as relações entre escalas, arpejos e acordes.

> Esse exercício com arpejos é valido pra qualquer estilo, pra música pop, pro jazz, pra música brasileira, pro choro [..] você tem as escalas e os arpejos, mas é difícil [...] fazer a relação rapidamente. Não é mecânico, é a coisa da ideia [...] no momento de modular as escalas... que é o grande barato da improvisação, você [procura] transitar pela ideia escala/acorde de uma maneira confortável. É difícil, exige muito estudo e muita repetição. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Ao serem incorporados à prática de improvisação os elementos musicais abordados durante os estudos preliminares, o "controle" que o improvisador deve possuir sobre sua execução é destacado. Segundo Rodrigo, tal controle pode ser adquirido a partir do

conhecimento prévio dos pontos de modulação e da consciência de localização em relação à forma:

> Quando a gente tem uma modulação [...] a gente vai ter algumas notas em comum [...]. A primeira postura que a gente tem que ter quando vai modular é a de sempre antever ou prever a modulação [...], você tem que ter consciência sempre de onde você está [na forma, na harmonia]. Claro que, eventualmente, se a gente se perde, a gente usa o ouvido pra sentir onde é que tá, e se acha na música. Mas, à princípio, o improvisador tem que ter o controle certinho [...]. (RODRIGO, V13062, 21min30seg).

Rodrigo destaca que o estudo de arpejos e escalas com base em encadeamentos de acordes, como o apresentado na Figura 6, pode ser considerado como um trabalho que fundamenta e oferece condições para futuras abordagens de improvisação de caráter mais complexo:

> Você pode fugir [sobre a utilização dos arpejos na improvisação] [...] eu acho que tem que tentar fugir, eu vejo muito jazzista que não consegue depois fugir disso, o cara fica preso na própria armadilha, de tanto que estudou. [...], o cérebro está tão configurado para aquilo [...] isso acontece em vários estilos [...] rock, música clássica, né? O indivíduo treina tanto aquilo [...] de uma forma muscular e mental, assim, que depois não consegue mais sair, é difícil sair, né? [...] eu acho que o grande negócio é esse, né? Tem que construir primeiro, pra depois querer desconstruir. [...] o cara tem que ter um domínio da tradição pra conseguir desconstruir alguma coisa. (RODRIGO, V25044, 2min00seg).

Após as rodas de improvisação, são frequentes os comentários sobre as performances dos estudantes:

> Tem uma expressão em inglês que eu acho bem boa [...] que eu não acho uma tradução [agora], que é *over play*. Você está tentando tocar mais do que você toca [poderia tocar], você está tentando fazer frases muito rápidas [...] subdivisões muito difíceis, com salto [...], você tem tudo na sua cabeça [...] mas você não tem a técnica para responder com clareza. [...] Então eu acho que você pode voltar um pouco nas subdivisões, não subdividir tanto. Tenta fazer as coisas com mais controle, com mais clareza. [...] Então tem que sempre recuar um pouco [...] entender qual é o seu limite, [dentro do qual] que você consegue fazer tudo com clareza, limpinho. (RODRIGO, V13064, 12min00seg).

Por vezes, os comentários sobre as performances são dirigidos a apenas um dos estudantes, destacando pontos específicos de sua execução, como pode ser percebido na citação anterior. No entanto, o teor da fala pode ser pertinente para as performances dos demais estudantes. Em outras ocasiões, os comentários são endereçados ao coletivo, como é possível verificar a seguir:

> Vocês mudam muito de ideia [referindo-se à roda de improviso, e, especificamente aos motivos melódicos]. [...] assim vocês estão deixando os motivos escaparem das mãos de vocês [...]. Vocês têm que explorar mais os pequenos motivos que vocês criam, vocês estão criando e já abandonam [...]. Tem que achar um bom [motivo melódico] e ficar, insistir ali. (RODRIGO, V13064, 0min30seg).

> Quando se está tocando rápido, tende-se a perder a sonoridade [...] a gente tende a perder bastante a sonoridade quando está rápido e não está tão confortável, né? Aí quando se está tocando lento, [...] para correr é dois toques, para se correr é dois toquezinhos [referindo-se a uma tendência comum de se aumentar a velocidade de execução durante um andamento lento] a gente tem que ter essa consciência de manter a subdivisão sem se apoiar no metrônomo. (RODRIGO, V25041, 10min00seg).

Ao tratar do aperfeiçoamento de habilidades para a execução musical, o professor Rodrigo produz alguns enunciados, nos quais é possível perceber a presença de saberes experienciais constituídos a partir da atuação artística:

> Eu sempre falo pros meus alunos [...] que o melhor jeito de aprender é tocar com outros músicos, com músicos bons, né? Músicos, de preferência, que toquem melhor que você. [...] Você vai sentir que está crescendo com eles. Por que tem vários elementos que por mais que você estude em casa [...] que você só vai aprender na prática, no dia a dia. Por exemplo, essa questão rítmica, que é tão difícil...a gente ter uma pulsação firme, constante e com *suing*. Por mais que você estude com metrônomo, [quando] você vai tocar com outra pessoa [...] é muito diferente de tocar com metrônomo [...] você tá tocando com um baterista que dá uma oscilada no tempo, vamos supor que o baterista não estudou tanto com metrônomo quanto você, ele vai oscilar um pouquinho e você vai ter que negociar com ele [...] ou então um cara que é muito preciso ritmicamente, [...] então ele vai ter que negociar contigo, você vai ter que se adaptar um pouquinho a ele. Ou então essa questão da leitura e improvisação [...] você tem que estar preparado para ler, pra saber interpretar uma cifra, saber montar as inversões [...] ter a parte mecânica debaixo dos dedos. (RODRIGO, Entrevista 20 de julho de 2016).

Em outro enunciado, Rodrigo destaca a relevância da concentração, embasado em suas performances musicais:

> Treinar a concentração [...]. Eu sempre penso nisso [...] quando você vai tocar [em uma performance musical] de duas horas, por exemplo, você tem que manter tua concentração durante duas horas, sem perder o foco, em nenhum momento [...]. E a gente não treina isso em casa, né? [...] Parece que hoje em dia, cada vez mais, a gente tá muito [...] pra [manter a concentração durante uma hora e] não se dispersar tem que ter uma força de vontade imensa. (RODRIGO, V13064, 9min00seg).

A partir das falas do professor Rodrigo, são evidenciados alguns aspectos relacionados à sua atividade artística, como, a "negociação de andamento" com outros músicos, a concentração para a performance, o tratamento dos motivos melódicos e o controle sobre a forma durante a improvisação. É possível inferir que tais aspectos também fazem parte dos discursos e práticas de outros músicos improvisadores que compartilham com Rodrigo espaços de socialização profissional, como por exemplo, ensaios, performances musicais e cursos. Pode-se pensar que enunciados, hábitos, memórias, valores e saberes são produzidos por tais grupos sociais, sendo ressignificados e adaptados, convertidos em conteúdos, de modo a direcionar ações de seus integrantes, como a atuação docente em sala de aula.

5.6.2 A atividade de improvisação na turma Violão Iniciante I

Para a turma de violão iniciante, as atividades de improvisação possibilitam aos estudantes a exploração livre de elementos e conteúdos como escalas, intervalos, acordes e suas inversões, bem como, aspectos relacionados à articulação, dinâmica e interpretação, com base em fragmentos ou excertos das peças estudadas. Mediante tal prática os estudantes executam música em grupo, podendo assumir papeis diferenciados, sejam solistas ou acompanhadores, o que oferece uma dinâmica alternativa em relação à execução coletiva dos fragmentos musicais, bem como as peças. Tal atividade oferece suporte para a avaliação dos estudantes, na medida em que os põe em evidência ao aplicarem os conteúdos e elementos estudados. Interessante ressaltar o papel de Tiago frente a tal prática, que por vezes estabelece os modelos, as possibilidades e os caminhos a partir dos quais os estudantes referenciam sua própria execução e motivam-se à criação de suas ideias.

Foi possível perceber, ainda, que as atividades de improvisação realizadas nesta turma se constituem como um dos recursos didáticos para o estudo de fragmentos do repertório, com o intuito de memorizar os encadeamentos harmônicos. Dessa maneira, excetuando-se tais encadeamentos, as decisões quanto ao andamento, às dinâmicas, o ritmo, entre outros aspectos, ficam a critério dos estudantes. Na fala a seguir, Tiago demonstra sua opinião acerca de tal abordagem, fazendo referência ao direcionamento da escola, quando são mencionadas as atividades que envolvem os aspectos criativos. Ressalta, ainda, que o aspecto da criação não está somente relacionado ao que se entende por composição, mas, em seu entendimento, pode manifestar-se em diversos âmbitos:

> Isso, de uma certa forma estava totalmente alinhado com a minha maneira de atuar, que é essa maneira mais solta, de dar mais liberdade, de estimular a parte mais intuitiva [...] não é no sentido de você compor. A criatividade, se manifesta na improvisação, na maneira de você trabalhar o ritmo, na maneira de você trabalhar a própria harmonia [...]. Então, mesmo numa aula de violão iniciante, eu tento dar esse "espírito criativo", mesmo que eles não estejam, efetivamente, criando uma música, Eu vejo que isso dá resultado porque lá pelas tantas, um sai improvisando, eu já não preciso mais ficar estimulando. O aluno já sai improvisando, já entende, eu olho e [o estudante] já sabe o que esperar, improvisa, agora para ou agora entra. A música [dessa maneira, apresenta-se] de uma forma mais viva, mais intuitiva, mais dinâmica, mais social, mais socializante. (TIAGO, entrevista 28 de maio de 2016).

Por vezes, a atividade de improvisação utiliza-se de encadeamentos de acordes não presentes nas peças do repertório estudado com o objetivo de oportunizar maneiras alternativas para a experimentação de conteúdos. Como exemplo, é possível citar a formação

de uma roda de improvisos para exercitar a troca de escalas sobre dois acordes de tonalidades diferentes – C7M e E7M. Para tal atividade, Tiago destacou:

> Mas o primeiro passo é você se familiarizar com essa sequência, isso vai ser muito útil, até porque agente tá educando o ouvido. Chega uma hora que você não precisa pensar muito na escala [...] Na verdade você vai gravando, você vai criando um reflexo entre o que você está ouvindo e a visualização. Tem várias coisas envolvidas aqui, né? [...] com a teoria eu consigo estabelecer certas relações que só de ouvido eu não conseguiria. (TIAGO, V17054, 7min49seg).

Na fala seguinte são destacados os elementos que estão sendo trabalhados concomitantemente à prática da improvisação:

> O que estamos trabalhando? [1] Percepção auditiva, não é? A gente está se familiarizando com o som da escala, se você erra uma nota, automaticamente você já detecta [2] Coordenação motora, você tem que ter habilidade manual, não é? Tem que desenvolver essa habilidade. [3] Senso rítmico também, quando a gente tá tocando aqui [...] quando a gente toca junto, todo mundo tem que tocar no mesmo ritmo. [4] Visualização do braço do violão, na verdade a gente está gravando, na mente, estes gráficos [referindo-se ao desenho gráfico da escala maior, expostos no quadro negro]. Agora, como é que a gente chegou naquele desenho? Através da teoria [...] veja a importância da teoria pra você ir construindo as coisas. (TIAGO, V17054, 10min40seg).

Com base nas falas anteriores, nota-se que Tiago estabelece uma relação entre a percepção e a teoria musical. Este momento da aula é marcado, em sua estratégia didática, pela ideia de que a teoria musical explica o conteúdo já apreendido pela execução técnica e pela percepção. É possível pensar que a marca da trajetória do professor parece manifestar-se ao se priorizar a prática musical, denotando, ainda, um saber disciplinar, ao conjugar nesta atividade de improvisação e nas falas, saberes específicos vinculados à percepção musical, à harmonia, à teoria musical e à técnica instrumental.

No que se refere às atividades de improvisação presentes nas aulas dos professores pesquisados, foi possível verificar a presença da prática musical criativa em interlocução com os conteúdos propostos e com as metas de aprendizagem. Quanto ao professor Rodrigo, evidenciou-se a presença dos saberes experienciais oriundos de sua atuação artística, os quais orientam ações e discussões em sala de aula. Já em relação ao professor Tiago, como a atividade de improvisação é realizada com o intuito de experimentar criativamente os conteúdos, destacam-se seus saberes disciplinares ao mesclar conhecimentos relacionados à percepção e à teoria musical, bem como à harmonia e à execução instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou uma investigação acerca das maneiras com as quais os saberes docentes são mobilizados pelos professores Tiago e Rodrigo em suas atuações, respectivamente, nas turmas de ensino coletivo de instrumento Violão Iniciante I e Violão Intermediário III, no contexto de uma escola livre de música. Dessa maneira, a pesquisa procurou apontar possíveis relações entre os saberes mobilizados por esses professores e a categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2014). Com base na teoria do autor, procurou-se discutir acerca da constituição dos saberes desses professores, tendo-se em vista suas identidades e subjetividades, além das questões sociais e os aspectos de heterogeneidade e temporalidade de tais saberes. O autor destaca que o "saber docente" é composto de um "conjunto de saberes", legitimados pela competência atribuída aos professores de justificá-los a partir de um determinado grau de racionalidade. Assim, com base nos enunciados e discursos dos professores, buscaram-se elementos para as discussões propostas neste estudo.

A revisão de literatura realizada apontou características e saberes relevantes para a atuação de professores em escolas livres. Tais pesquisas referem-se às culturas profissionais dos docentes, à formação acadêmica para a atuação em tais espaços e ao preparo para se trabalhar com pretensões musicais, repertórios e faixas etárias variadas. Com base nos autores consultados, é possível destacar que o perfil dos professores que atuam nesses espaços compreende o exercício de uma carreira artística paralela, a habilidade técnica com o instrumento e um conhecimento de ensino e aprendizagem que possibilite trabalhar com métodos, abordagens e estratégias didáticas diversificadas. São ressaltadas, ainda, como componentes de tal perfil, as habilidades de leitura de partituras à primeira vista, a capacidade para "tirar músicas de ouvido" e a realização de cifragens, transcrições, arranjos e adaptações para as peças de repertório. Os estudos sobre a cultura profissional de professores do violão indicam que seus saberes são compartilhados em espaços de socialização profissional, constituídos pelos locais e os grupos sociais que os mesmos frequentam, sobretudo, escolas de música, universidades e os espaços onde atuam artisticamente.

Na revisão de literatura foram destacados, ainda, trabalhos que tratam de aspectos referentes às práticas pedagógicas, aos recursos utilizados e aos conhecimentos acadêmicos, os quais proporcionam habilidades e estratégias didáticas que auxiliam nas questões advindas das demandas atuais do ensino de violão. Nestes trabalhos, destacam-se a pertinência da

reflexão, da didática, da escolha de repertório, do planejamento das aulas, da avaliação, da valorização da cultura musical e da heterogeneidade dos estudantes.

A metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa e as técnicas de coleta de dados mostraram-se adequadas, pois, parafraseando Goldemberg (2004, p. 36-37), oportunizaram que os professores participantes, atuantes no campo pesquisado, pudessem ser compreendidos como sínteses individualizadas e ativas de uma cultura profissional. Foi possível compreender Tiago e Rodrigo também a partir de reapropriações do universo social e histórico que os envolve. Se esses professores singularizam em seus atos a pluralidade de uma profissão, é possível "ler essa profissão através de uma biografia", conhecer o social partindo-se da especificidade irredutível de uma vida individual.

Após a delimitação dos critérios para a investigação, os dados foram coletados através de documentos fornecidos pela escola, planos e planejamentos de aula dos professores, observações e filmagens das aulas acompanhadas de anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os docentes, as quais incidiram nas atuações dos mesmos nas turmas mencionadas anteriormente.

A partir das entrevistas foi possível compreender a temporalidade e a heterogeneidade na constituição dos saberes mobilizados pelos professores. Nesse sentido, alguns aspectos comuns aos dois docentes podem ser destacados, como o contato inicial com música e instrumentos musicais durante o período de infância, sobretudo estimulados por um contexto familiar. Consequentemente, tais contatos com a música possibilitaram, em algum grau, o desenvolvimento de uma relação auditiva com determinados repertórios, de gêneros variados. Ambos frequentaram aulas de teoria e percepção musical e, além das aulas de instrumento, experimentaram atividades musicais durante a educação básica. Uma das fases de maior intensidade em relação aos estudos musicais ocorreu, para ambos, durante a adolescência. Posteriormente, seus interesses incidiram sobre a música popular brasileira e o *Jazz* norte americano.

As atuações docente e artística iniciaram e decorreram praticamente de forma paralela ao longo das suas trajetórias. Ambos apresentam formação superior em Licenciatura em Música e residiram no exterior, onde estudaram música com professores particulares e desenvolveram atividades como instrumentistas e docentes. Atualmente, além da docência, Tiago e Rodrigo concentram seus trabalhos artísticos em composições, gravações, produções musicais e o acompanhamento, ao instrumento, de cantoras e cantores e, sobretudo, performances envolvendo música instrumental.

Apesar das aproximações, os professores pesquisados também apresentam diferenças quanto a suas trajetórias. Tiago, por exemplo, iniciou suas atuações docente e artística quinze anos antes de ingressar no curso de Licenciatura em Música. Dessa maneira, é possível perceber que houve uma formação anterior à academia, constituída pela trajetória musical até então, mas, sobretudo, destaca-se o contato com o aprendizado musical durante a educação básica, além do curso ligado à orquestra sinfônica da cidade na qual residiu e a escola livre de música que frequentou. Parte de sua formação foi constituída, ainda, pela aproximação com o violão durante a adolescência, pelos trabalhos artísticos diversificados que realizou e pelos possíveis contatos com músicos e professores de música durante tal trajetória.

Para Tiago, as primeiras aproximações com o repertório, bem como parte de seu aprendizado musical inicial, deram-se a partir da cultura musical presente em seu ambiente familiar, do hábito de ouvir música e da prática de "tirar músicas de ouvido". É possível destacar, ainda, que parte da formação musical, como a aproximação com o violão e a prática de "tirar músicas de ouvido", tem característica de aprendizagem em grupo.

O professor Rodrigo, por sua vez, iniciou suas atuações artística e docente praticamente no mesmo período em que ingressou no curso de Licenciatura em Música. Sua formação musical anterior à academia compreende uma trajetória constituída pelo contexto familiar, além de outras experiências: o contato com a prática musical durante a escolarização regular; a participação em aulas coletivas de violão, teoria e percepção em uma fundação cultural de sua cidade natal; o contato com professores particulares; a participação em conjuntos musicais.

Outra especificidade de sua formação anterior à academia está relacionada ao processo de autoaprendizagem, que envolveu o *software* de gravação musical, vídeo aulas, revistas e métodos especializados em música. Com o apoio do *software* houve a gravação de composições próprias, resultando em um primeiro registro em CD. Segundo afirma na entrevista, o processo de elaboração da escrita e gravação, por intermédio de tal *software*, oportunizou o aperfeiçoamento de sua percepção musical. Rodrigo destaca, ainda, que tal período de autoaprendizagem foi um dos mais intensos em sua trajetória musical.

Vale ressaltar que os contextos históricos diferenciados para tais fases de "intenso" envolvimento musical, as quais se localizaram no período de adolescência dos professores, possibilitaram acessos a recursos e maneiras de aprendizagem também diferenciadas. Esses fatores, relacionados aos recursos e métodos de aprendizagem musical aos quais os professores tiveram acesso, bem como os aspectos vinculados às suas trajetórias, acabaram

por se constituir em concepções de ensino, as quais, pode-se dizer, estão também relacionadas às constituições de identidade e subjetividades docentes.

É possível pensar que a maneira pela qual o professor ensina pode estar relacionada à forma pela qual aprendeu, sobretudo, nos pontos em que tal aprendizagem tornou-se significativa. Assim, pode-se inferir que as atuações de Tiago e Rodrigo têm referência nos modelos de ensino e aprendizagem musical com os quais tiveram contato na condição de discentes. É possível perceber que tais concepções "atravessam" seus discursos, enunciações e os saberes que foram mobilizados nas aulas observadas, pois, com base no conceito de sujeito da Análise do Discurso, é possível pensar o sujeito professor como uma posição ocupada por Tiago e Rodrigo no momento de enunciar. Pensar o sujeito nesta investigação é, portanto, pensar acerca de identidades, subjetividades e trajetórias que compõem concepções e que participam da constituição desse sujeito, amalgamadas ao papel social do professor e a um contexto de ensino e aprendizagem de violão, as quais apresentam, numa espécie de "moldura", o que é possível de ser dito.

Vale salientar, ainda, a relação entre interdiscursos e intradiscursos nas falas dos professores. Os interdiscursos estão associados aos enunciados, hábitos, memórias, ideologias, crenças, valores, modos de pensar, modos de agir dos grupos sociais nos quais os professores atuam, participaram e participam. Configurações que podem ser representados pela comunidade acadêmica, pelos ambientes sociais que frequentam, pela socialização profissional com demais docentes e pelos grupos compostos de indivíduos que partilham trabalhos musicais. Dessa maneira, é possível inferir que o intradiscurso se refere à ressignificação de teorias, memórias, tradições e falas, oriundas de tais âmbitos e que, mediante os discursos dos professores, através de artifícios metafóricos e estratégias didáticas transmitidas de forma verbal, transformam-se em conteúdos e ensinamentos dirigidos aos estudantes.

Tiago e Rodrigo investiram em uma formação acadêmica direcionada à atuação docente em música, logo, é possível pressupor que houve uma busca por questões relacionadas à educação musical, em seus aspectos metodológicos, didáticos, filosóficos, sociológicos e psicológicos. Permite-se pensar que esses professores iniciaram suas formações superiores com alguma cultura profissional já constituída e que a constituição de tal cultura tenha implicado na aquisição de concepções com base em crenças e representações, bem como sobre o que implica ser estudante de música, confluindo, dessa forma, para os modos de pensar e agir acerca da atuação docente.

Pode-se pensar, ainda, que as discussões, reflexões e práticas (como, por exemplo, os estágios supervisionados) relacionadas à educação musical, proporcionadas em ambiente acadêmico ou de alguma maneira relacionadas ao mesmo, fizessem com que suas práticas e concepções já constituídas passassem por um processo de reavaliação, de crítica e de relativização – o que, de fato, foi apontado pelos professores em suas entrevistas.

É permitido pensar que a "teia" formada pelas trajetórias acadêmica e não acadêmica de cada um dos professores lhes permite uma atuação docente na qual os saberes categorizados por Tardif (2014) manifestam-se a partir de uma cultura profissional. Para este contexto e estas turmas pesquisados, o repertório selecionado vincula-se aos conteúdos trabalhados constituindo-se como estratégia didática para trabalhar, por exemplo, com a heterogeneidade das turmas. Tais saberes manifestam-se na maneira de administrar as atividades dentro do período de tempo estipulado para as aulas, no caso de Tiago, com base na capacidade dos estudantes estarem envolvidos, e, no caso de Rodrigo, na divisão em momentos distintos.

A partir das observações e dos dados coletados, destaca-se que, da parte dos professores, há uma compreensão metodológica e didática envolvida na elaboração das ementas dos cursos, nos planos de ensino e planejamentos de aula. É possível inferir que tal compreensão é oriunda tanto da formação acadêmica, quanto das experiências como estudantes de música e como professores. Convém destacar, ainda, que as experiências das trajetórias artísticas de ambos os professores incidem sobre tais concepções metodológicas e didáticas, as quais podem ser percebidas a partir dos seus discursos, podendo-se destacar aqueles enunciados durante os ensaios do repertório e as atividades de improvisação. Nessas situações, por vezes, o "sujeito professor" foi interpelado pelo "sujeito artista", definindo parte das ações em sala de aula, com critérios determinados pelo contexto constituído por esta escola e pelas turmas.

Um ponto que pode ser destacado nas atuações dos professores Tiago e Rodrigo se refere à constituição do saber experiencial de ambos, que conjuga aspectos das suas atuações docentes e artísticas. Como no contexto da escola livre, campo da presente investigação, é vislumbrada uma formação que capacite os estudantes para a atuação artística, o saber experiencial desses docentes se torna pertinente, especialmente por ser constituído, além das experiências docentes, também pelas artísticas. Aquelas experiências estão presentes quando os docentes lançam mão de estratégias didáticas e metodológicas para que as metas de

aprendizagem sejam alcançadas, enquanto estas contribuem para a formação artística dos alunos a partir do olhar do docente para o seu próprio desenvolvimento musical.

Os saberes experienciais desses professores, conjugados a partir de experiências anteriores com a docência e com a atuação artística, bem como o contexto constituído pela escola e pelas turmas, estão presentes na seleção do repertório e na flexibilidade, no que se refere ao gerenciamento dos conteúdos trabalhados e realização das avaliações dos estudantes. Com base no pensamento de que a experimentação de procedimentos de ensino e aprendizagem é inerente à prática docente (TARDIF, 2014), especialmente considerando o contexto apresentado neste estudo, é possível se pensar essa flexibilidade como as variadas maneiras possíveis de se contemplar os conteúdos propostos e realizar as avaliações dos estudantes, a partir da heterogeneidade das situações que se apresentam em sala de aula. As decisões tomadas frente a tais situações podem estar relacionadas aos processos reflexivos desses professores, e/ou às ações constituídas a partir de "hábitos, rotinas e truques do ofício" (TARDIF, 2014, p. 178), advindos de tais experiências anteriores, como docentes e estudantes de música.

Em se tratando de dificuldades encontradas no decorrer da investigação, poderia ser mencionado o fato de o pesquisador atuar como docente de violão, o que implicou em um exercício constante de distanciamento durante as observações, os apontamentos no diário de campo e, sobretudo, nas análises. O intuito foi o de realizar a pesquisa a partir de uma perspectiva ampliada, ancorada não somente em questões didáticas e metodológicas do ensino do instrumento, mas tendo em vista aspectos contextuais e sociais, relativizando as ações e os discursos dos professores participantes.

Para o pesquisador, esta investigação constituiu-se como uma primeira incursão na atividade de entrevistar. Dessa forma, seria interessante ter testado o roteiro através de um estudo piloto, no intuito de melhor preparação para a realização da primeira entrevista. Destaca-se, ainda, que teria sido pertinente, no caso desta pesquisa, mandar o roteiro antecipadamente aos professores, já que, neste caso, em se tratando de suas trajetórias, algumas memórias relevantes podem não terem sido mencionadas.

Foi possível perceber durante o processo da investigação como a presença do pesquisador e da câmera afetam a dinâmica de sala de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que a quantidade de encontros foi adequada. Ao que parece, após determinado número de observações, os professores e os estudantes passaram a se sentir mais confortáveis com tais presenças.

Outros aspectos relevantes provêm das particularidades das localizações temporais das entrevistas em relação ao período de observações. As diversas condições pessoais entre pesquisador e professores pesquisados possibilitaram situações diferenciadas, de forma que, a entrevista com o professor Tiago foi realizada concomitantemente às observações e filmagens e, a entrevista com o professor Rodrigo foi realizada após a conclusão das mesmas. Dessa forma, é possível pensar na possibilidade da atuação do professor Tiago ter sido impactada pela entrevista. Por outro lado, por ter sido realizada após as observações, a entrevista com o professor Rodrigo oportunizou, juntamente ao mesmo, uma reflexão ampliada sobre sua atuação no contexto da pesquisa.

A partir do processo nessa pesquisa vivenciado, algumas temáticas para futuras investigações podem ser sugeridas: Ao se considerar contextos similares, como seria a perspectiva dos estudantes em relação à atuação docente? De que maneira os saberes docentes poderiam ser mobilizados em outras modalidades de ensino de violão, como a modalidade à distância e em ambientes virtuais? Quais aspectos podem ser discutidos no que se refere à formação de professores para atuarem nesses espaços?

Entendendo que a sala de aula constitui-se como um espaço que oportuniza variadas possibilidades de investigação, esta pesquisa pretende contribuir para a área da Educação Musical ao realizar uma reflexão a partir da observação do trabalho de dois professores de violão. A literatura da área aponta que as práticas de ensino e aprendizagem do instrumento ocorrem em uma diversidade de espaços, de forma que se torna pertinente para a construção de conhecimento, tanto a compreensão sobre como são constituídos esses espaços, em suas particularidades, quanto concepções de professores e estudantes com relação a tais práticas. Importantes, ainda, tornam-se as discussões acerca da formação de professores para a atuação em contextos diversificados, bem como aspectos relacionados aos saberes vinculados às práticas docentes nesses contextos.

Dessa forma, esta investigação procurou lançar um olhar sobre os saberes docentes mobilizados e suas possíveis naturezas de constituição a partir da perspectiva teórica de Maurice Tardif (2014), na tentativa de contribuir para o processo formação e profissionalização de futuros professores que atuarão com ensino e aprendizagem musical. Espera-se, ainda, que a pesquisa ora apresentada possa auxiliar em futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações*: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ANTUNES, Gilson Uehara Gimenes. *O Violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula*: amostragem e possibilidades. Tese (Doutorado em Música) – São Paulo: USP, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Almir Côrtes. *Improvisando em música popular*: um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a "música instrumental" brasileira. Tese (Doutorado em Música) – São Paulo: UNICAMP, 2012.

BARTOLONI, Giacomo. *Violão*: o instrumento da alma brasileira. Curitiba: Prismas, 2015.

_____. *O violão na cidade de São Paulo no período de 1900 a 1950*. Dissertação (Mestrado em Música) – São Paulo: UNESP, 1995.

BATTISTUZZO, Sérgio Antônio Caldana. *Francisco Araújo*:o uso do idiomatismo na composição de obras para violão solo. Dissertação (Mestrado em Música) – Campinas/SP: UNICAMP, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical*: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAGA, Paulo David de Amorim. *Oficina de violão*: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância. Tese (Doutorado em Música) – Salvador: UFBA, 2009.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Enunciação e construção de sentido*. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 2013.

BRESLER, Liora. *Pesquisa qualitativa em educação musical* contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

CAIMI, Roberto Leonardo. *A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de bacharelado em música no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Música) – Uberlândia: UFU, 2014.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*: guia prático do estudante – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CASTAGNA, Paulo; ANTUNES, Gilson. *1916*: o violão brasileiro já é uma arte. In: **Cultura Vozes**, São Paulo, ano 88, n. 1, p. 37-51, jan/fev. 1994.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

_____, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

COLLURA, Turi. *Improvisação*: práticas criativas para a composição melódica na música popular. São Paulo: Vitale, 2008.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição* um estudo de caso em Porto Alegre – RS. Tese (Doutorado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 2009.

DEL BEN, Luciana. *Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de* saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUDEQUE, Norton Eloy. *História do violão*. Curitiba: Editora da UFPR, 1994.

FARIA, Nelson. *Harmonia aplicada ao violão e à guitarra*: técnicas em chord melody. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

FIGUEIREDO, Marcos Antônio de Araújo. *Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2013.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bathkin*: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *O ensino do choro no contexto da escola Raphael Rabello de Brasília*. Dissertação (Mestrado em Música) – Brasília: UnB, 2013.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2009.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Os saberes docentes na formação de professor*: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. *Fundamentos e prática de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso*: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, Robson Barreto. *Choro*: uma proposta de ensino da técnica violonística. Tese (Doutorado em Música) – Salvador: UFBA, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. *"Transformar música"*: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2014.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (Violão)*. Dissertação (Mestrado em Música) – Salvador: UFBA, 2008.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

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

PINTO, Henrique. *Violão*: um olhar pedagógico. São Paulo: Ricordi, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Novas perspectivas para a formação de professores de música*: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas*: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: **Revista da ABEM**. Número 7. Setembro de 2002.

SCHWAMBACH, Daniel. *A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2015.

SOUZA, Pedro de. *Análise do discurso*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

TABORDA, Márcia. *Violão e identidade nacional*: Rio de Janeiro 1830-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAJÁN, Octavio. *El rasgueo de la chacareira em la guitarra*: análisis de sus rasgos estructurales y de estilo. In: 8º Jornadas de investigación em disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP). 6 y 7 de Octubre de 2016. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56443/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

TOURINHO, Ana Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese (Doutorado em Música) – Salvador: UFBA, 2001.

_____. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo* influência do repertório de interesse do aluno. Dissertação (Mestrado em Música) – Salvador: UFBA, 1995.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. *Processos de ensino de violão em escolas livres de música*: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2012.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seu modo de ser e agir na profissão*: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. Dissertação (Mestrado em Música) – Salvador: UFBA, 2010.

ZAFANI, Jose Tadeu Dutra. *Ensino de guitarra e violão*: uma construção social e pessoal. Dissertação (Mestrado em Música) – Campinas: UNICAMP, 2014.

APÊNDICE 1 – Carta de apresentação ao Coordenador Pedagógico

Florianópolis-SC, 12 de abril de 2016.

XXXXXXXXXX,

Coordenador Pedagógico da XXXXXXXXXX

Prezado Professor,

Vimos, por meio desta carta, apresentar o mestrando Roveli Bichels, do curso de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sub-área de Educação Musical, matriculado sob nº 1018011508.

Por meio deste documento desejamos formalizar o consentimento da XXXXXXXXXX para a realização da coleta de dados referente à pesquisa intitulada "Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música". A coleta de dados será realizada mediante entrevistas, observações e filmagens de aulas, ficando assegurados os critérios éticos para a realização da mesma.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

_____

Roveli Bichels – Mestrando

_____

Regina Finck Schambeck – Orientadora

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada "Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música", que se realizará mediante entrevistas, filmagens e observações de aulas, tendo como objetivo geral investigar de que maneira os saberes docentes são mobilizados nas atuações desses professores ao se considerar suas trajetórias acadêmicas e não acadêmicas, com base nos contextos profissionais artísticos dos quais participam e nos critérios determinados pelo contexto constituído por esta escola e por estas duas turmas de violão da modalidade de ensino coletivo Este trabalho propõe uma discussão acerca das atuações docentes desses professores de violão licenciados e que mantêm trabalhos artísticos paralelamente. Essas atuações estão circunscritas em um contexto de ensino, a partir do qual se procura identificar como os saberes docentes são mobilizados na atuação. Propõe-se, ainda, apresentar uma análise sobre os referenciais a partir dos quais esses saberes podem ser constituídos.

Serão previamente marcados a data e horário para as coletas de dados, utilizando observações e filmagens de aulas, bem como entrevistas. Estas medidas serão realizadas nas instalações da XXXXXXX, no município de Florianópolis. Não é obrigatório responder todas as perguntas da entrevista.

O Senhor, bem como os alunos e alunas presentes em suas aulas não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver coleta de dados e entrevistas, mencionadas anteriormente, que resultarão no objeto da pesquisa em si, sendo que, após as devidas transcrições e análises farão parte do texto final com o seu consentimento. A sua identidade será preservada, pois, cada indivíduo será identificado por um número ou nome fictício, ficando ao seu critério.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo, além dos objetivos citados anteriormente, constituirão da possibilidade de reflexão acerca da prática de ensino de violão.

Nenhuma pessoa, além do pesquisador, acompanhará os procedimentos de coleta de dados.

O senhor poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: ROVELI BICHELS

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 3091-2996 / (48) 98414-1968

ENDEREÇO: RUA PREFEITO DIB CHEREM, 2453 – BLOCO 5 – APTO 401 – CAPOEIRAS – FLORIANÓPOLIS - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo o foco de análise será minha atuação, referente às aulas de violão, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

_____

Assinatura _____

Local: _____Data:___/____/____ .

APÊNDICE 3 – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagens ou gravações de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música". Concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis - SC, 12 de abril de 2016.

Local e Data

_____

Nome do Sujeito Pesquisado

_____

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE 4 – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações (menores de idade)

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagens ou gravações de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada "Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Florianópolis - SC, 12 de abril de 2016.

Local e Data

_____

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

_____

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevista semiestruturada

"Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música"

Roteiro de entrevista semiestruturada.

Nome fictício para os professores

Esta entrevista abordará cinco tópicos: 1) Contatos iniciais com música; 2) Atuação como músico (artista); 3) Atuação docente; 4) Formação acadêmica; 5) Atuação na escola que se constitui como campo de pesquisa.

1. Como foram seus contatos iniciais com música?
    a. Idade;
    b. Instrumentos;
    c. Familiares e amigos;
    d. Shows;
    e. TV, rádio, discos;
    f. Impressões sobre os primeiros professores de música ou de instrumento
    g. Autodidatismo? (caso afirmativo, quais principais memórias, dificuldades ou facilidades) – caso contrário: conservatórios, aulas particulares, escolas especializadas de instrumento etc;
    h. Houve algum professor ou professora, cuja atuação você consideraria significativa, em sua formação não acadêmica? Algum professor que você adotaria como modelo para a sua prática? Em caso afirmativo, em que sentido?

2. Quando iniciou seus estudos em música, você pensava a respeito de atuar como músico profissional? Caso afirmativo, o que você pensava a respeito?
3. Ainda neste período, pensava a respeito de atuar como professor de música? Caso afirmativo, o que você pensava a respeito?
4. Como foram seus estudos de música/instrumento(s) antes de ingressar na academia?
5. Como foi o processo para tornar-se músico profissional?
6. Como foi o processo para tornar-se professor?
    a. Quais as diferentes maneiras de atuação em relação aos contextos nos quais você atuou (dificuldades, desafios e facilidades)?
7. Por que você decidiu por uma formação acadêmica em licenciatura em música?
    a. Você alterou algo em sua rotina de estudos de harmonia e improvisação a partir do contato com a academia? Em caso afirmativo, quais aspectos foram modificados?
    b. Professores (memórias);
    c. Disciplinas (memórias);
    d. Colegas (memórias);
    e. Em sua opinião, quais disciplinas lhe prepararam melhor para a atuação docente?
    f. Em sua opinião, a academia preparou para a atuação em escolas livres? Em caso afirmativo, de que maneira?

   g. Participou de projetos extra curriculares?
   h. Qual sua opinião a respeito da literatura da área de Educação Musical? Quais autores você considera pertinentes em relação à sua atuação?
   i. O que você pensa a respeito da pós-graduação em música?
8. Qual é o direcionamento para o ensino musical na escola livre (campo desta pesquisa)?
9. Como são planejadas as aulas para a turma na qual são realizadas as observações e filmagens?
   a. Planejamento oficial – como são planejadas as aulas?
   b. Planejamento não oficial – adequações com relação aos alunos e a turma (o que é adaptado?);
   c. Como são realizadas as avaliações?
   d. Como são realizadas a escolha de conteúdos, repertório, metodologia e bibliografia de referência?
   e. Quais os perfis dos estudantes?
   f. São utilizadas tecnologias digitais?
   g. Em sua opinião, quais os problemas, dificuldades, desafios e facilidades?
10. Qual a sua opinião sobre o ensino de instrumento coletivo?
11. Considerando sua trajetória docente, ocorreram mudanças em sua maneira de ministrar as aulas? Caso afirmativo, quais foram?
12. Em sua opinião, qual a importância do ensino de harmonia?
   a. Você tem uma rotina de estudos? Caso afirmativo, como é pensada?
   b. Você busca se atualizar, com relação aos conteúdos de harmonia? De que maneira?
   c. Quais autores da área de harmonia você considera pertinentes?
13. Há algo que você deseja acrescentar?