

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA- PPGMUS

**A DIDÁTICA NO ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS DE
MÚSICA DE SANTA CATARINA**

DANIEL SCHWAMBACH

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, subárea Educação Musical.

FLORIANÓPOLIS
Março de 2015

S398d Schwambach, Daniel

A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina / Daniel Schwambach. – 2015.

168 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Regina Finck Schambeck

Bibliografia: p. 144-149

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

1. Violão – Instrução e ensino. 2. Violão. 3. Música – Santa Catarina. 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

DANIEL SCHWAMBACH

**A DIDÁTICA NO ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS DE
MÚSICA DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Música, subárea Educação Musical.

Banxa Examinadora

Orientadora:



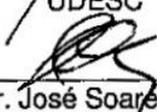
Prof. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Membro:



Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro:



Prof. Dr. José Soares de Deus
UFU

Florianópolis, 27 de março de 2015.

Aos meus pais, Hilberto Schwambach e Gertrudes Schwambach, por não terem medido esforços para que seus filhos estudassem.

AGRADECIMENTOS

À Regina Finck Schambeck, minha orientadora, pela paciência, pelo sábio direcionamento e pela humildade com a qual entra em sala de aula;

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Música da UDESC, em especial aos da área de educação musical, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - pelo incentivo ao pensamento crítico e autônomo, Viviane Beineke - pela transmissão de valores éticos aos pesquisadores e Teresa Mateiro – pela abordagem sobre os limites da ciência;

Ao professor José Soares de Deus, pela avaliação e comentários ao trabalho;

Ao professor Gilson Antunes, por compartilhar informações preciosas sobre o universo violonístico;

Ao professor Luis Fernando Hering Coelho, por apresentar-me ao Geertz;

Aos alunos do mestrado em música, turmas de 2013 e 2014, todos, sem distinção, pelo espírito de parceria e por me aceitarem com minhas qualidades e defeitos;

Aos professores e gestores do Instituto Federal Catarinense Câmpus Videira, pela compreensão e, de forma especial, ao Robert Lenocho, diretor-geral do Câmpus São Bento do Sul, pelo humanismo com o qual lida com as pessoas, e aos servidores Samuel Henrique Werlich e Stefano Moraes Demarco, também do Câmpus São Bento do Sul, pela amizade;

Ao meu sogro, José Moraes, pela acolhida em Biguaçu e por todo auxílio na “ilha da magia”;

À minha esposa, Jerusa, pelo incentivo, pela luta e pela compreensão durante minhas ausências, e aos meus filhos queridos, Lucas e Sofia, pela companhia e por ajudarem a esquecer do mestrado quando isso foi necessário;

Em especial, aos treze professores e uma professora de violão de Santa Catarina entrevistados: este trabalho é uma tentativa de auxiliar os “irmãos” de profissão...

A Deus, por último, mas não menos importante, pela vida, pelas oportunidades, pela força para cursar mestrado não obstante à distância e a sobrecarga de trabalho, e, sobretudo, pelo amor!

RESUMO

SCHWAMBACH, Daniel. **A didática no ensino de violão nas escolas de música de Santa Catarina**. 2015. 186.f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade Estadual de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

Neste trabalho objetivou-se traçar as características da didática utilizada por professores de violão em escolas de música de Santa Catarina. Para tanto, o trabalho se subdividiu em três etapas sequenciais: 1) Um estudo exploratório que elencou, através de e-mails, telefones e consultas à Internet, os municípios com escolas de música, os sem escolas de música e aqueles em que há projetos de música; 2) Um *survey* no qual, a partir de uma amostragem de 1:2 nos municípios com escolas de música, se enviou um questionário através do *Google Docs*, obtendo-se uma taxa de respondentes que pôde indicar uma gama de municípios e escolas de música que foram tomadas como contexto para a seleção de professores para o estudo de caso; 3) Um estudo de caso, realizados através de entrevistas baseadas num roteiro, com doze professores e uma professora. Detectou-se a situação social dos professores de violão entrevistados, majoritariamente do sexo masculino, com carreira artística paralela, tendo um contexto de carência de valorização profissional e uma clientela principalmente voltada para o aprendizado de um *hobby* como pontos comuns. A adequação ao perfil do aluno, ao lado de um ensino voltado para a formação instrumental, é, muitas vezes, não totalmente desejada, mas, de qualquer forma, influente em todos os componentes do ciclo-docente, analisados à luz dos referenciais teóricos escolhidos, quais sejam Piletti (2011) e Haydt (2011), e visa à motivação para que o aluno permaneça matriculado.

Palavras-chave: Didática. Violão. Escolas de Música. Santa Catarina.

ABSTRACT

SCHWAMBACH, Daniel. **The acoustic guitar didactics in Santa Catarina music schools**. 2015. 186.p. Dissertation (Master in Music – area: Music Education) – Santa Catarina State University. Music Post-Graduation Program, Florianopolis, 2015.

This paper sought to trace the didactics characteristics used by acoustic guitar teachers in music schools in Santa Catarina. So the research was divided in three sequential stages: 1) An exploratory study that listed, through emails, phones and internet search, the municipalities where there are music schools, the ones where there are not, and those where there are music projects taking place; 2) A questionnaire *survey* was sent to 1:2 sample of municipalities with music schools through *Google Docs*, receiving a rate of replies that could indicate a range of municipalities and music schools that were taken as a context to select teachers for a case study; 3) A case study, through guided interviews, with twelve male and one female teachers. It was observed the social situation of the acoustic teachers interviewed, mostly man, with a parallel performance career, lacking professional value and having a clientele mainly focused on learning a hobby as commonalities. The adaptation to the student's profile, along with a teaching focused on instrumental development, is in many times not fully desired, but anyway influent in all the components of the teaching cycle analyzed through the theoretical framework from Piletti (2011) and Haydt (2011), and aims at the motivation for the student to remain enrolled.

Keywords: Didactics. Acoustic guitar. Music schools. Santa Catarina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa conceitual: Didática, a ‘arte do ensino’...	57
FIGURA 2 – Divisão de Santa Catarina em regiões e microrregiões.....	58
FIGURA 3 – Municípios por região e de acordo com a presença ou não de escolas de música	61
FIGURA 4 – IDH dos municípios catarinenses.....	62
GRÁFICO 1 – Formas de contato utilizadas x quantidade de municípios abarcada por cada forma.....	38
GRÁFICO 2 – Distribuição de municípios de acordo com a presença/ausência de escolas de música e projetos sociais	59
GRÁFICO 3 – Tipo de escola 1.....	64
GRÁFICO 4 – Tipo de escola 2.....	64
GRÁFICO 5 – Autonomia administrativa das escolas privadas.....	65
GRÁFICO 6 – Autonomia administrativa das escolas públicas.....	65
GRÁFICO 7 – Manutenção financeira de escolas públicas.	66
GRÁFICO 8 – Manutenção financeira de escolas particulares.....	66
GRÁFICO 9 – Autonomia administrativa das escolas privadas por região	67
GRÁFICO 10 – Autonomia administrativa das escolas públicas por região	67
GRÁFICO 11 – Quantidade de alunos por região	69
GRÁFICO 12 – Tempo de atividade por região.....	69
GRÁFICO 13 – Valor das mensalidades por região.....	70
GRÁFICO 14 – Modalidade de violão por região.....	70
GRÁFICO 15 – Idade dos professores de violão	72
GRÁFICO 16 – Formação dos professores de violão	72
GRÁFICO 17 – Tipo de formação dos professores de violão.....	73
QUADRO 1 – Teses e dissertações sobre ensino de violão defendidas entre 1995 e 2012.....	24
QUADRO 2 – Formas de entrevista utilizadas.....	42
QUADRO 3 – Documentos obtidos.....	43
QUADRO 4 – Relação entre a quantidade de municípios e a quantidade de escolas de música em cada região	61

QUADRO 5 – Cálculo de amostragem para cada região.....	151
QUADRO 6 – Amostra por regiões.....	152
QUADRO 7 – Resultado do processo de amostragem.....	154
QUADRO 8 – Posições possíveis para sorteio de docentes por modalidade, formação e região.....	160
QUADRO 9 - Resultado do sorteio para estudo de caso....	162

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A MOTIVAÇÃO PESSOAL.....	16
1.2 OS DADOS SOBRE ENSINO DE VIOLÃO: DA PROBLEMÁTICA A UMA PROPOSTA DE PESQUISA	17
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE VIOLÃO (1991-2012).....	23
2.2 A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE VIOLÃO.....	26
2.3 A AUTOAPRENDIZAGEM	28
2.4 MODALIDADES DIFERENCIADAS DE APRENDIZADO VIOLONÍSTICO	29
2.5 OS ESPAÇOS DE ENSINO DE VIOLÃO	31
2.6 UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA	31
3 METODOLOGIA	32
3.1 DESENHO E ETAPAS DA PESQUISA	32
3.2 UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM NO ESTUDO EXPLORATÓRIO E NO <i>SURVEY</i>	35
3.3 UNIDADES DE ANÁLISE NO ESTUDO DE CASO.....	36
3.4 COLETA DE DADOS	36
3.4.1 A coleta de dados no estudo exploratório	36
3.4.2 A coleta de dados no <i>survey</i>	40
3.4.3 A coleta de dados nos estudo de caso	40
3.5 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE NAS DIVERSAS ETAPAS DA PESQUISA	44
3.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	45
4 REFERENCIAL TEÓRICO	47
4.1 A DIDÁTICA: CONCEITOS PRELIMINARES.....	48
4.2 OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA	49
4.3 A CONCRETIZAÇÃO DA DIDÁTICA NO CICLO DOCENTE	51
4.4.....A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O MANEJO E DIREÇÃO DE CLASSE	55
4.5 DIDÁTICA: UM MAPA CONCEITUAL	56
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS – ESTUDO EXPLORATÓRIO E <i>SURVEY</i>	58
5.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO	58
5.2 O <i>SURVEY</i>	63

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS - OS ESTUDO DE CASO	74
6.1 OS PROFESSORES ENTREVISTADOS	74
6.2 CICLO DOCENTE	80
6.2.1 O planejamento	80
6.2.2 Os conteúdos organizados em um curso	94
6.2.3 A metodologia	104
6.2.4 Relacionamento entre professor e aluno	121
6.2.5 Avaliação da aprendizagem	130
6.2.6 Fundamentos da didática	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo irei apresentar uma visão geral da pesquisa intitulada “A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina”. Inicialmente cabe apontar a minha motivação pessoal para a efetivação desta empreitada. Em seguida, logo após a apresentação da problemática, serão apontados os objetivos e a relevância dos dados obtidos para o contexto do ensino de violão, chegando, através disso, à delimitação da temática do trabalho. Por fim, a estrutura redacional do texto, exceto deste capítulo introdutório, será informada.

1.1 A MOTIVAÇÃO PESSOAL

O violão, dentre os instrumentos musicais, possui notória evidência na música brasileira, seja nas mãos de João Gilberto ou de Fábio Zanon, quer nas composições de Heitor Villa-Lobos ou de João Pernambuco ou, atualmente, em gêneros como o sertanejo universitário, por exemplo. Seu ensino, portanto, deve acompanhar a notoriedade de sua presença na música brasileira.

Já aos dezessete anos, precisamente no ano de 1991, iniciei minha carreira na Fundação Cultural de Rio do Sul¹, lecionando teoria musical. Logo depois lecionei violão clássico e posteriormente violão popular.² Ao longo do tempo, os desafios cotidianos me levaram à elaboração de um material didático para uso em sala de aula. Esse material é composto de apostilas, áudios, repertório progressivo, atividades de percepção,

¹ Hoje também conhecido como Centro Cultural Nodgi Enéas Pellizzetti, em homenagem ao ex-prefeito da cidade.

² Embora, como Middleton (1995) demonstrou, seja difícil conceituar e delimitar o universo da música popular, serão mantidos os termos “violão popular” e “violão clássico/erudito” por serem de uso corrente dentro e fora do ambiente acadêmico. Os termos “violão clássico” e “violão erudito” serão usados indistintamente. Além disso, julgou-se que os termos “violão solista” e “violão acompanhador” também não são de todo adequados, uma vez que, de um lado, a função de acompanhador também aparece no universo do violão erudito, e de outro, no universo do violão popular também existe a figura do solista.

desenvolvimento de técnica e conhecimento histórico, todos organizados de forma a proporcionar um aprendizado gradual. O ponto de partida para a elaboração desse material foi a reflexão sobre a aplicação dos conceitos da didática geral, em especial o conceito de “ciclo docente”, proposto por Piletti (1993), ao ensino de violão popular. No presente momento, não sou mais docente em escolas livres de música, mas continuo docente na área musical e, procurando valorizar todas as reflexões metodológicas advindas da prática cotidiana daquele período, resolvi aprofundar ainda mais o estudo da didática aplicada ao ensino de violão. Residem na minha experiência diária de ensino e no desejo de melhorar esta prática, portanto, as motivações para a pesquisa aqui apresentada.

1.2 OS DADOS SOBRE ENSINO DE VIOLÃO: DA PROBLEMÁTICA A UMA PROPOSTA DE PESQUISA

O aprendizado de música realizado em escolas de música e conservatórios tem sido colocado, nos últimos anos, diante do dilema das mudanças no ensino musical desenvolvidas por pedagogos ainda do século passado. É digno de nota o que diz a esse respeito José Júlio Stateri³:

Encontramos inúmeras Escolas e Conservatórios que permanecem adotando métodos e programas superados de ensino, herdados de séculos passados e que não têm mais qualquer referência de qualidade, tanto pedagógica como artística. Obras de autores como as de Robert Pace e Violeta H. de Gainza, que apresentam sistemas de ensino global, onde o aluno desenvolve leitura à primeira vista, harmonização prática e improvisação simultaneamente, são tidas como absurdas sem mesmo terem sido testadas. Os resultados dessa situação

³ Tendo o livro de Stateri sido escrito em 2003, também as obras de Robert Pace e Violeta H. Gainza são de ‘séculos passados’. No entanto, com essa expressão, mais do que uma referência temporal, o autor parece se referir aos métodos que considera não mais atualizados, o que não acontece, para ele, com as obras de Pace e Gainza.

insólita são catastróficos e os alunos são as grandes vítimas. (STATERI, 2003, p. 12)

Dentro do contexto de um pensamento voltado à renovação pedagógica em escolas de música e conservatórios, Stateri aponta a pesquisa, no sentido de atualização, como fator importante para essa renovação. Assim, o autor considera significativos os exemplos de escolas em que:

[...] cada docente, além de rever suas próprias experiências de magistério, procurou conhecer o que se tem feito em outras escolas, nacionais e estrangeiras, diretamente ou por meio da bibliografia. (STATERI, 2003, p. 19).

O possível benefício, para a renovação pedagógica do ensino musical, da investigação do que outros docentes têm realizado em suas aulas é a premissa desta pesquisa. Dessa forma, o conhecimento advindo de tal investigação pode ser fator desencadeador de reflexão e, eventualmente, da incorporação dos exemplos observados ao cotidiano de ensino do professor. Esse raciocínio aplicado ao ensino de violão, por fim, conduz à pergunta: O que tem sido feito por outros professores de violão? Como pode ser caracterizada sua didática? Foi esse encadeamento de raciocínio que me louvou a questão de pesquisa, que pode ser assim formulada: Quais as características da didática empregada por professores de violão em escolas de música de Santa Catarina?

Ao utilizar o contexto de um estado inteiro, minha intenção é a de, dada a premissa acima referida, obter informações sobre a maior quantidade de contextos possível para uma pesquisa em âmbito de mestrado.

A didática, neste trabalho, será utilizada no sentido de um conjunto de ações que se desenrolam no que Piletti (2011) chama de “ciclo docente” e que envolvem o planejamento, a execução do planejado (orientação) e a avaliação do executado (Cf. Referencial Teórico, p. 45ss). É comum, na área de didática, diferenciar-se “didática geral” de “didática especial”. Segundo Piletti (2011), a didática geral “nos dá uma visão geral da atividade docente” enquanto a didática especial “analisa os

problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e a sugestões para resolvê-los” (PILETTI, 2011, p. 35). Apesar de investigar a didática do ensino de violão, foram os tópicos da didática geral que nortearam esta pesquisa, quais sejam o planejamento, execução e avaliação, embasados em fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.

Dada a amplitude empregada para o conceito de didática, surgem diversas questões secundárias: Que tipo de planejamento os professores realizam? Quais são os objetivos que direcionam o aprendizado? Que conteúdos são ministrados, isto é, qual o repertório, quais as técnicas utilizadas? Quais os métodos e procedimentos utilizados? Quais os recursos usados (livros, CDs, áudios em mp3, revistas, sites da Internet, ambientes e salas de aula adequadas)? Quais são as formas de avaliação utilizadas? Quais são os principais fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos que conscientemente ou inconscientemente embasam a didática utilizada pelos professores?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é descrever a didática utilizada no ensino de violão por professores de escolas de música de Santa Catarina. Os objetivos específicos são: 1) Mapear os municípios de Santa Catarina que possuem escolas de música, quantificando as escolas de música em que são ministradas aulas de violão; 2) Quantificar e caracterizar as escolas e professores segundo sua formação, idade e modalidade – popular ou clássico – lecionada e 3) Descrever, a partir das entrevistas e análise de documentos, as formas de planejamento, execução e avaliação utilizadas em cada vertente do violão.

A seguir, traçarei algumas considerações sobre a importância de realizar pesquisas relativas ao ensino de violão no Brasil.

Um primeiro ponto a levar em consideração é o fato de o violão ser um dos instrumentos mais populares do Brasil, como já afirmado acima. O verso “um cantinho, um violão”⁴ demonstra a presença desse instrumento no cancionário e no imaginário do brasileiro.

⁴ Presente na letra da canção Corcovado, de Tom Jobim.

Um segundo fator a considerar é o papel das escolas de música especializadas, contexto inicial no qual estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, dentro do universo do ensino musical, pois:

É nessas escolas que ocorre a formação musical de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música no Brasil e de profissionais da música que seguem carreira artística fora da universidade. (CUNHA, 2009, p. 2).

Por fim, acredito que a presente pesquisa, por tratar também do ensino de Santa Catarina, pode auxiliar nas decisões tomadas por dirigentes de escolas de música, gestores de cultura municipais e professores de música. O professor de instrumento musical, por exemplo, se vê cotidianamente colocado perante o dilema de bem ensinar. Seja para motivar os alunos, seja para melhor organizar e estruturar as etapas do aprendizado ou para elaborar formas mais adequadas de avaliação, para todas estas questões as reflexões em torno da didática são importantes. A presente pesquisa, ao tomar como foco a didática do ensino de violão, visa contribuir para o conhecimento das soluções alheias usadas nos dilemas didáticos do dia a dia.

A utilidade do trabalho, portanto, por tratar da questão específica do ensino, levando em conta que didática é a “arte do ensino” (HAYDT, 2011), é, além de teórica, também prática. Considerando os fatos apontados, acredito que pesquisas que visem compreender o ensino de violão em escolas de música e conservatórios sejam de extrema utilidade e importância para o universo da música brasileira.

Dessa forma, mesmo considerando as pesquisas acadêmicas elencadas por Antunes (2012), acredito que há lugar para levantamentos amplos de dados gerais sobre a realidade do ensino de violão em escolas de música, relacionando essas informações à didática geral, reafirmando as conclusões pontuadas até aqui ou as confrontando com novos dados.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Tendo esta introdução apresentado a motivação para a pesquisa, intimamente ligada à minha trajetória pessoal, e, além disso, o raciocínio que levou às questões de pesquisa, cabe neste ponto informar as demais partes que compõem o texto desse trabalho.

No segundo capítulo, serão sumarizadas algumas das pesquisas acadêmicas realizadas na área de ensino de violão às quais se obteve acesso, buscando detectar similaridades e proximidades entre os temas desses trabalhos. Percebeu-se, nessa revisão de literatura, que algumas das temáticas contemporâneas no âmbito mais geral da educação estão também presentes na pesquisa sobre ensino de violão. Assim, o ensino à distância, a inclusão e a autoaprendizagem mediada pela tecnologia são alguns exemplos de objetos de pesquisa. Não há um trabalho que tenha se dedicado às conexões da didática geral com o ensino de violão, mas alguns dos temas da didática são contemplados por estas pesquisas, como a avaliação e a motivação da aprendizagem, por exemplo. Dessa forma, a presente pesquisa pode inserir-se relevantemente no universo do ensino de violão.

No capítulo três serão pormenorizados os detalhes do desenho da pesquisa, de caráter descritivo, com uma parte quantitativa inicial, seguida por estudo de caso. Especial atenção é dada à questão da amostragem, dada a intenção de dar igual chance de seleção a todos os indivíduos da população amostrada. No detalhamento do estudo de caso será dada atenção especial ao desenvolvimento do protocolo que norteará as ações “de campo”.

A didática possui uma longa história desde Comenius, com sua Didática Magna, até a atualidade. Aqui no Brasil, além de inúmeros autores que se dedicaram ao tema, é oportuno citar os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, importantes para a renovação da didática. No quarto capítulo será apresentada a lente teórica com a qual se buscou compreender o fenômeno da didática, qual seja a apontada pelos autores Piletti (2011) e Haydt (2011). As razões dessa escolha, dentre inúmeras outras possibilidades mesmo no universo da educação musical, serão indicadas também neste

capítulo, que é finalizado com um mapa conceitual que sintetiza a forma como os autores conceituam a didática.

Os capítulos quinto e sexto estão destinados a apresentar os resultados obtidos, sendo que no capítulo cinco a atenção será voltada aos dados obtidos nas duas primeiras etapas, isto é, o estudo exploratório e o *survey* e o capítulo seis abordará os dados obtidos nos estudo de caso e discutirá os mesmos a partir do marco teórico de Piletti e Haydt bem como com as pesquisas acadêmicas da área. O último capítulo traçará as considerações e conclusões para o universo do ensino de violão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A literatura investigada previamente foi a de cunho acadêmico, tendo sido consultadas teses e dissertações referentes ao ensino de violão.

2.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE VIOLÃO (1991-2012)

O violão possui uma longa história, descendendo do alaúde medieval e da *vihuela* renascentista. No Brasil, datam dos anos 90 os primeiros estudos acadêmicos a respeito. Não obstante, vale partir do trabalho de Antunes (2012) que, através de ampla pesquisa bibliográfica e conversas com informantes qualificados, elencou os diversos trabalhos acadêmicos que enfocaram o violão a partir de 1991, ano do primeiro trabalho acadêmico sobre violão, até 2007, ano de início de sua pesquisa. Sua tese, sem a pretensão da totalidade, elenca pouco mais de cem títulos, apenas considerando trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, agrupando-os em três vertentes: histórico-biográficos, analíticos e didáticos e subdividindo-os por região do país e por programas de pós-graduação. Estas vertentes devem-se às próprias tendências dos orientadores desses trabalhos, das linhas de pesquisa das universidades e da abordagem do próprio autor, sendo que alguns trabalhos foram classificados em mais de uma vertente.

Para a presente pesquisa, em relação ao trabalho de Antunes, o lapso de tempo foi alterado, indo de 1995, ano do trabalho de Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, até 2012. A seleção de pesquisas foi intencional, visando reunir o material que aborda o ensino do violão de seis cordas, chegando-se a vinte e três (22) trabalhos, listados no Quadro 1.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre ensino de violão defendidas entre 1995 e 2012

IE	Autor	Ano	Título
UFBA	Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho	1995	A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influências do repertório de estudo (Dissertação).
UFGRS	Marcos Kroning Corrêa	2000	Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes (Dissertação).
UFRJ	Luis Ricardo Silva Queiroz	2000	O ensino do violão clássico sob uma perspectiva de educação musical: uma experiência pedagógica no conservatório de Música Lorenzo Fernandez (Dissertação).
UFU	Adelson Aparecido Scotti	2001	Violao.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual (Dissertação).
UFBA	Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho	2001	Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria do desenvolvimento musical (Tese).
UFRJ	Carlos Antônio da Costa Chaves	2001	Análise dos processos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do choro no violão de seis cordas (Dissertação).
UFBA	Paulo Rogério de Oliveira Jales	2002	O violão no conservatório de Música Alberto Nepomuceno: processos de ensino aprendizagem (Dissertação).
UFBA	Milson Casado Fireman	2006	O repertório na aula de violão (Dissertação).
UFMG	Fernando Macedo Rodrigues	2007	Tocar violão: um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do projeto Arena da Cultura (Dissertação).
UFBA	João Fortunato Soares Quadros Junior	2007	Ensino de violão: a influência do repertório na aprendizagem – um estudo de caso na Escola Pracatum (Dissertação).
UFBA	Risaelma de Jesus Arcaño Moura	2008	Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento complementar [violão] (Dissertação).
UFGRS	Alexandre Vieira	2009	Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música (Dissertação).
UFBA	Paulo David Amorim Braga	2009	Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância (Tese).
UFBA	Robson Barreto Matos	2009	Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística (Tese).

UFBA	Bruno Westermann	2010	Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música à distância (Dissertação).
UFBA	Ricieri Carlini Zorzal	2010	Explorando masterclasses de violão em festivais de música: um estudo multi-caso sobre estratégias de ensino (Tese).
UFPR	Edson Figueiredo	2010	A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação (Dissertação).
UDESC	Andrei Jan Hoffmann Uller	2012	Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores (Dissertação).
UFRJ	Marcelo I. Rodrigues	2012	As ideias pedagógicas musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na educação inclusiva (Dissertação).
UFC	Marcelo Mateus de Oliveira	2012	A improvisação musical na iniciação coletiva de violão (Dissertação).
USP	Gilson U. G. Antunes	2012	O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula (Tese).
UFBA	Alex Augusto Mesquita Costa	2012	Recôncavo baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra (Dissertação).

Fonte: Organização do autor

Com uma finalidade apenas didática, procedeu-se a uma subdivisão e correlação entre alguns destes trabalhos, agrupando-os por similaridade de temas.

Um primeiro grupo seria o dos trabalhos de Tourinho (95) e Figueiredo (2010), que, sob óticas diferentes, exploram o tema da motivação e que podem ser correlacionados aos de Firemann (2006) e Quadros Junior (2007), que analisam as influências do uso de repertório do ensino de violão. Todos estes trabalhos têm como pano de fundo a investigação daquilo que motiva o aprendizado.

A seguir, podem ser correlacionados os de Corrêa (2000), que estuda a autoaprendizagem na área do violão, e Rodrigues (2007), que aborda os processos utilizados por adolescentes que aprenderam a tocar violão sozinhos.

Um terceiro grupo de autores observa o ensino de violão vinculado a espaços específicos de aprendizagem. Neste se enquadram os trabalhos de Costa (2012), que analisa elementos idiomáticos para o ensino de violão a partir do Recôncavo

baiano, Queiroz (2000) e Jales (2002), que abordam o ensino de violão nos conservatórios e o de Uller (2012), abordando o ensino em escolas livres de música.

As pesquisas de Braga (2009), Westermann (2010) e Scotti (2001) tratam do ensino de violão mediado pelas novas TIC⁵, propiciadas em especial pela Internet, constituindo um quarto grupo. Além destes, pode se acrescentado ao grupo o de Zorzal (2010), que averigua a aprendizagem em máster-classes. Todos eles enfocam modalidades de ensino diversas do modelo tutorial tradicional.

Um quinto grupo de pesquisadores relacionam o ensino de violão ao gênero choro: Chaves (2001) e Matos (2009).

Por fim, isolados, o que não implica em menor importância, podem ser citados os trabalhos de Tourinho (95), abordando a Temática da avaliação, Moura (2008), que investigou o ensino superior em violão⁶, Vieira (2009), que versa sobre o trabalho do professor de violão enquanto uma profissão, Rodrigues (2012), que trata da educação inclusiva através do violão e Oliveira (2012), que investiga a improvisação como ferramenta pedagógica na iniciação violão.

Os trabalhos analisados serão pormenorizados a seguir.

2.2 A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE VIOLÃO

Um dos trabalhos acadêmicos pioneiros, dedicado exclusivamente ao ensino de violão, é o de Tourinho (1995). Neste trabalho, a autora, que hoje é professora da UFBA e que orientou diversos trabalhos posteriores na área de ensino de violão, investigou a influência do repertório de interesse dos alunos sobre sua motivação e sobre a leitura musical, ligando a abordagem pedagógica a um aspecto da psicologia. Utilizando-se da pesquisa experimental, através de um grupo-controle e um grupo-experimental, a pesquisadora aplicou o projeto aos alunos adolescentes do projeto “Oficina de Violão” da Escola de Música

⁵ Tecnologias de Informação e Comunicação.

⁶ Os trabalhos de Figueiredo e Westermann supracitados também têm como objeto de estudo alunos de ensino superior (bacharelado e licenciatura), mas o agrupamento diferenciado justifica-se pelo fato de um mesmo trabalho poder ser organizado de formas variadas, segundo critérios diferentes.

da UFBA, realizado na modalidade grupal, e que visava à formação amadora de qualidade. Ao revisar os métodos utilizados para o ensino de violão, a autora cita tanto métodos de ensino por partitura, como o de Pinto (1978), quanto *songbooks*, como os organizados por Almir Chediack. A autora considera discutível a eficácia das revistas de cifras, mas reconhece que alguns fatores do aprendizado “de ouvido”, como o acesso fácil às “revistinhas” de violão em bancas de revista e a utilização de poucos acordes em alguns gêneros da MPB, podem ser motivadores. A conclusão da pesquisa é que o desempenho do grupo-experimental foi melhor no aprendizado de repertório e que o uso de repertório do interesse dos alunos pode favorecer o aprendizado inicial de violão.

A motivação também foi o foco do trabalho de Figueiredo (2010), a partir da Teoria da Autodeterminação, de Deci; Ryan (1985, apud FIGUEIREDO, 2010) que, basicamente, afirma que temos três necessidades intrínsecas – competência, autonomia e vínculo social - que satisfeitas geram alto índice de motivação e vice-versa. A partir disso, o autor, através de pesquisa descritiva realizada por levantamento, entrevistou 24 bacharelados em violão de uma IES⁷ de Curitiba. No Brasil, vários são os obstáculos que podem diminuir a motivação do estudante de violão: 1) Ter de iniciar cedo; 2) Passar longos anos estudando várias horas por dia; 3) Baixa remuneração do profissional e 4) Ambiente social que pode não ser favorável ao estudo motivado. O autor, dada a escassez de trabalhos que unam o estudo da psicologia ao ensino de violão, se vale ainda de outros autores extrínsecos ao universo violonístico e de teorias como a Teoria da Atribuição da Causalidade, Auto-eficácia, Expectativa-valor, Fluxo e Metas de realização para explicar e dialogar com os dados e conclui que nenhum dos fatores supracitados parece interferir drasticamente na motivação dos alunos.

⁷ Instituição de Ensino Superior.

2.3 A AUTOAPRENDIZAGEM

Rodrigues (2007), ao estudar os processos de aprendizagem dos violonistas do Projeto Arena da Cultura, em Belo Horizonte, oferecido gratuitamente para pessoas sem condições financeiras, percebeu que estes alunos, embora não tendo frequentado aulas formais de instrumento, tocavam já em suas comunidades. A partir disso o autor se indagou sobre como os mesmos tinham aprendido a tocar. Utilizando a metodologia etnográfica e as histórias de vida de cada integrante, o autor investiga o aprendizado informal destes alunos do projeto. As oficinas objetivavam o desenvolvimento da técnica e da prática instrumental e foram escolhidos nove alunos para serem entrevistados. As entrevistas visaram entender: 1) A razão da escolha do instrumento; 2) Tempo de prática; 3) Processos de aprendizagem e 4) Gostos musicais.

Os resultados apontaram que fatores como a socialização na igreja, o contato com pessoas próximas da família, do bairro e da escola e a acessibilidade ao violão, por ser um instrumento de fácil transporte e aquisição, foram os principais responsáveis pela escolha do instrumento por parte dos entrevistados. Para os entrevistados, a prática estava intimamente relacionada com o prazer e o tempo disponível, o que explica em parte o desenvolvimento dos mesmos. Os processos de aprendizado foram influenciados, para a maioria dos entrevistados, pela família, desde a compra do instrumento até o incentivo ao estudo. A presença de amigos e colegas a serem imitados também foi apontada como fator importante de aprendizado. Em relação ao gosto musical, o autor diferenciou aqueles que apontam estilos musicais dos que apontam nomes de grupos para indicar o tipo de música que gostam de ouvir. Os estilos mencionados giravam em torno do rock, heavy-metal, samba, pagode, música pop e MPB. As principais dificuldades encontradas pelos iniciantes foram: a troca de acordes, os acordes com pestana e a execução de ritmos com a mão direita e, entre os principais recursos utilizados nesta autoaprendizagem, o autor destaca a utilização de música cifrada obtida em revistas ou na Internet, o uso de fitas de vídeo cassete, o auxílio dos pares e o processo de “tirar músicas de ouvido”.

2.4 MODALIDADES DIFERENCIADAS DE APRENDIZADO VIOLONÍSTICO

Mais recentemente, a partir da revolução causada pela Internet, alguns autores se debruçaram sobre o aprendizado mediado pela tecnologia.

Assim, Scotti (2011) aborda a transmissão/apreensão no fórum virtual intitulado “Violão.org”. Apesar de ser um fórum voltado ao violão erudito, julgou-se oportuno comentar também este trabalho, pois a mediação do aprendizado pelas novas tecnologias não é apanágio da abordagem erudita. O autor utilizou de metodologia qualitativa levada a cabo através do estudo de caso. Na introdução do trabalho o pesquisador faz um levantamento das novas formas de comunicação propiciadas pela Internet e que podem intervir no aprendizado: compartilhamento de arquivos mp3, sites de relacionamento como o *MySpace*, mecanismos de busca, como o *Google* e fóruns e comunidades virtuais.

Ancorado em autores que deram tratamento ao tema da educação musical e tecnologia, a revisão de literatura culmina com o conceito de ciberespaço, termo criado por William Gibson no romance “Neuromante”, como um dos principais meios de comunicação global (LEVY, 1999, *apud* SCOTTI, 2011). Os dados foram coletados através de questionário, entrevista e cena virtual, ou seja, a eleição de um episódio acontecido do fórum. O estudo pôde mostrar que, no fórum, o envio de mensagens é o principal meio de comunicação e que propicia um aprendizado amplo e complexo envolvendo saberes ligados à luteria, à história do violão e à carreira profissional, além dos vinculados à tecnologia em si, num ambiente onde a interação e a cooperação são importantes. A isso se acrescenta a rapidez de atualização propiciada por este ambiente além de seu baixo custo, configurando, ainda, o fórum como um espaço reflexivo e educativo. Os conceitos de presencialidade do aluno e do professor são alterados, e os contatos facilitados. O autor afirma que o estudo aponta para um “paradigma educativo-musical emergente” (SCOTTI, 2011, p. 127).

O trabalho de Westermann (2010) investigou fatores que influenciam a autonomia em alunos de um curso de licenciatura

em música na modalidade de EaD⁸ promovido pela UFRGS e destinado a professores da rede pública sem habilitação legal para o trabalho com música. O autor, atuando como professor da proposta, percebeu que os alunos não conseguiam ter responsabilidade pelo seu próprio estudo, habilidade esta imprescindível nesta modalidade de ensino. Utilizando o estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa, Westermann coletou dados de quatro alunos iniciantes do curso. Após detalhar a estrutura e bases teóricas do curso, o autor traça um histórico do ensino à distância no Brasil. Diversos outros autores são citados para traçar um perfil da autonomia na educação à distância.

A pesquisa permitiu apontar que a reflexão sobre a própria produção foi um dos fatores que mais influenciou a autonomia dos alunos, ou seja, a capacidade de pensar e reorganizar o próprio estudo. Mas esta reflexão deu-se a partir dos estímulos dos professores e tutores, não de forma automática. Em relação às hipóteses que o autor havia levantado, as conclusões foram que: 1) O conhecimento musical prévio foi influente, mas não determinante para a presença de comportamento autônomo; 2) A predisposição/motivação para o estudo foi influente quando acompanhada de reflexão; 3) A expectativa sobre o futuro, sobre o que o aluno pretende ser, está vinculada à hipótese anterior, pois influi na motivação; 4) A capacidade de expressar dúvidas influi no processo, pois o aluno observado que menos expressava suas dúvidas foi o que teve menor autonomia; 5) A compreensão, por parte do aluno, das Unidades de Estudo não foi decisiva, pois os alunos não conseguiam ver nas mesmas modelos a serem seguidos; 6) A influência do tutor no atendimento presencial foi considerado um fator determinante para o desenvolvimento da autonomia; 7) A compreensão do papel do tutor não foi influente, pois os tutores acabavam tendo que realizar mais o papel de professores que de tutores; 8) O estudo em grupo não teve influência direta na autonomia e 9) Possuir computador com Internet em casa também não foi decisivo, pois houve um aluno que não tinha computador, mas demonstrou comportamento autônomo.

⁸ Ensino à distância.

2.5 OS ESPAÇOS DE ENSINO DE VIOLÃO

Os espaços tradicionais de aprendizado formal de violão foram o conservatório e as escolas de música. Mais recentemente o violão popular, por alguns chamado de violão de acompanhamento, adentrou as escolas de música. Uller (2012) desenvolveu uma pesquisa sobre o ensino de violão em escolas livres de música. Comparando o ensino ministrado por dois professores de violão da cidade de Blumenau – SC com a obra de Lehmann, Sloboda e Woody (2007, *apud* ULLER, 2012), Uller constatou a presença de várias estratégias de ensino, como, por exemplo, simplificação de tarefas, exercício das mãos de forma separada, utilização de instrução verbal e não-verbal, isolamento de trechos para resolução de dificuldades e escolha de músicas de acordo com o nível dos estudantes.

2.6 UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA

Percebe-se que, entre os trabalhos elencados e, dentre estes, os trabalhos acima sintetizados, há a forte presença de temas vinculados à contemporaneidade educacional, isto é, a aprendizagem mediada pela tecnologia e a inclusão, ao lado de temas recorrentes, como a motivação e a consideração do repertório de interesse dos alunos. No entanto, mesmo nos casos em que se aborda a aprendizagem em escolas livres de música (ULLER, 2012), também proposta desta pesquisa, o olhar está direcionado, focado, a um dos aspectos da didática, normalmente a metodologia. Dessa forma, se conclui que há espaço para uma abordagem que envolva os vários aspectos da didática, encarando-a como composta por elementos indissociáveis entre si e indissociáveis dos diversos contextos relacionados, quais sejam, os contextos pessoal, regional e histórico.

3 METODOLOGIA

A ciência, ao longo de sua trajetória, foi elaborando e transformando seus métodos. Os métodos, em seu sentido geral, são os meios para um determinado fim. Cabe, portanto, apontar neste ponto os meios que foram utilizados para descrever a didática utilizada por professores de violão nas escolas de música de Santa Catarina.

3.1 DESENHO E ETAPAS DA PESQUISA

O desenho da pesquisa está dividido em três etapas: um estudo exploratório inicial seguido de um levantamento de dados *survey* (parte quantitativa que visa selecionar os prováveis casos e informar o contexto de cada um) e de um estudo de caso (parte qualitativa). Não obstante a presença de uma etapa *survey*, no escopo a finalidade principal da pesquisa é descritiva, pois a estatística utilizada, como será demonstrado adiante, foi a de caráter descritivo.

No estudo exploratório inicial, partindo da totalidade dos municípios catarinenses, ou seja, 295 municípios, estes mesmos municípios foram classificados de acordo com a presença ou ausência de escolas de música (Cf. p. 58). Este estudo exploratório resultou numa lista dos municípios de Santa Catarina onde foram localizadas escolas de música e conservatórios, contendo contatos atualizados para as mesmas, servindo, então, de base para a segunda etapa: um *survey*.

No *survey*, a partir dos municípios com escolas de música, que totalizaram 119, foi realizada uma amostragem de razão 1:2, resultando, com adaptações, num montante de 62 municípios (Cf. Apêndices A e B). Com as escolas de música localizadas nesses 62 municípios, que somaram 146 escolas, foi realizado um levantamento sobre o perfil geral de cada escola e sobre os professores de violão. Segundo Gil, o método de levantamento por *survey* visa “[...] a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer [...] para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões dos dados coletados” (1999, p. 70). Este tipo de pesquisa pode ser enquadrado dentro dos estudos que têm como principal finalidade “a descrição das características de determinada

população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL 1999, p. 44). O tipo de *survey* escolhido é o interseccional que, segundo Babbie (2003, p. 101), é usado para colher dados da amostra em determinado momento visando descrever a população maior no mesmo momento. Esta fase da pesquisa resultou numa lista de escolas de música discriminadas, entre outras coisas, pela presença ou ausência da divisão entre clássico e popular no ensino de violão, pelas formas de manutenção financeira e pela quantidade de alunos. Além disso, essa lista apresentou a quantidade de professores em cada escola de música, bem como sua idade e formação.

Na terceira etapa, estudo de caso, partindo-se dos dados obtidos na segunda etapa, foram selecionados professores representativos das regiões⁹ do estado, com formações diversas e que lecionam dentro de vertentes diversas, isto é, violão popular, violão erudito ou apenas violão, não diferenciando as duas vertentes (Cf. p. 40).

Os estudos de caso visam, em seu escopo, o aprofundamento descritivo de uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) e, conforme Yin (2005, p. 19), são adequados quando as perguntas que norteiam a pesquisa são do tipo “como” e “por que”. Além disso, são utilizados quando não se tem controle sobre o comportamento do objeto de estudo, como é o caso do controle de variáveis nos experimentos. Por fim, são também indicados para o estudo de acontecimentos contemporâneos, ao contrário da pesquisa histórica, por exemplo. Tratando esta pesquisa de investigar a didática - “como” ensinar - utilizada por professores atuantes no presente, acredita-se que os estudos de caso sejam adequados aos objetivos desta pesquisa, para o aprofundamento dos dados obtidos no *survey*. O tipo de estudo de caso escolhido foi o de caso único (YIN, 2005, p. 40-41), embora, para a configuração do caso, qual seja a “didática”, tenham sido entrevistados diversos professores, partindo de uma entrevista-piloto e seguindo uma lógica de replicação. Em estudos de caso a

⁹ O estado de Santa Catarina acha-se dividido em mesorregiões que, por sua vez, se subdividem em microrregiões. Embora seja mais correto utilizar os termos “mesorregião” e “microrregião”, preferiu-se utilizar apenas “região”, visto que não serão feitas referências às microrregiões.

generalização deve ser muito criteriosa, pois suas conclusões dizem respeito inicialmente ao caso estudado. A generalização, ao contrário dos levantamentos em que é estatística, nos estudos de caso é analítica, pois os dados são generalizados não de uma amostra para a população, mas dos casos para uma determinada teoria (YIN, 2005, p. 52-53).

Os detalhes do estudo de caso estão especificados no protocolo de estudo de caso, apresentado a seguir.

Tendo já sido informadas já na introdução as generalidades do projeto, quais sejam a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa, elementos esses componentes, segundo Yin (2005), de um protocolo de estudo de caso, resta neste momento elencar os procedimentos que foram utilizados em “campo”. Inicialmente, é importante observar que o “campo”, no caso particular dessa pesquisa, adquire um sentido estendido, pois além de ser o local de moradia e de ensino dos professores, é também virtual, pois, com exceção de uma, as demais entrevistas todas foram realizadas via Internet. Dessa forma, o “campo físico” foi acessado somente pelas informações dos entrevistados. Seguem, portanto, os procedimentos que foram adotados na etapa do estudo de caso:

1. Seleção dos entrevistados:
 - a. Reconstrução da identificação das escolas e possíveis entrevistados¹⁰;
 - b. Formação de um quadro de entrevistados, visando à obtenção de dados de todas as regiões, de todas as modalidades de violão e de professores com e sem formação;
 - c. Sorteio e alocação de entrevistados para cada uma das possibilidades do item b;
2. Contato com os professores sorteados para convite para as entrevistas;
3. Contatos iniciais com os professores que fizeram o aceite:

¹⁰ No questionário enviado na etapa *survey* o anonimato também foi utilizado. Assim sendo, para a escolha dos entrevistados, inicialmente foi necessário identificar os respondentes da amostra, o que foi realizado através de ligações telefônicas, buscando comparar as respostas dadas com as informações prestadas.

- a. Envio, através de e-mail, de documento contendo os tópicos que seriam investigados na entrevista, todos os detalhes do processo e os critérios éticos adotados bem como de carta de apresentação elaborada pelo PPGMUS da UDESC;
 - b. Acordo sobre a forma de realização da entrevista (virtual ou *in loco*);
4. Realização de entrevista-piloto para obtenção de *feedback* sobre os procedimentos;
 5. Realização das entrevistas seguindo um cronograma de agendamentos. Obtenção dos documentos através dos entrevistados ou nas suas instituições de ensino;
 6. Textualização e análise das entrevistas e documentos, com triangulação das informações, observando regularidades e idiosincrasias.

Desta forma, a parte quantitativa subsidia a parte qualitativa, e a análise final visa integrar os dados obtidos em todas as etapas. Os próximos parágrafos detalham os procedimentos de cada etapa, informando os processos de amostragem nas etapas quantitativas e de seleção dos participantes do estudo de caso, denominados tecnicamente de unidades de coleta, a forma de coleta de dados e as estratégias de análise dos mesmos.

3.2 UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM NO ESTUDO EXPLORATÓRIO E NO *SURVEY*

O universo do estudo exploratório inicial abrangeu os 295 municípios de Santa Catarina. A população foi constituída pelas escolas de música destes municípios. Não foi feita amostragem nesta etapa.

Na segunda etapa, o *survey*, o universo abrangeu os municípios catarinenses em que foram encontradas escolas de música. Por fatores diversos, como pequeno porte, por exemplo, nem todos estes municípios possuem escolas de música. A população, portanto, foi composta pelos municípios em que foram encontradas escolas de música no estudo exploratório e que somaram 119 cidades. Este número foi obtido a partir de e-mails e telefonemas para os dirigentes municipais de cultura

identificados a partir do site da Fundação Catarinense de Cultura e do Anuário da Cultura Catarinense e de buscas na Internet. É informar que o número obtido não pode ser tomado como um dado não suscetível de revisões, mas deve ser considerado representativo da parte da realidade a que se obteve acesso. Nesta etapa, partindo desses municípios que contêm escolas de música, foi feita uma amostragem de razão 1:2, reduzindo à metade estes municípios. O questionário foi enviado, portanto, às escolas de música presentes na amostra de 62 municípios. O processo de amostragem, devido à sua importância para ausência de vieses de escolha e ao tamanho do texto, está demonstrado no Apêndice A e o resultado final está demonstrado no quadro constante no Apêndice B.

3.3 UNIDADES DE ANÁLISE NO ESTUDO DE CASO

A unidade de análise é a didática no ensino de violão. O contexto é definido pelas trajetórias pessoais de cada professor, pelas características e exigências de cada escola onde atua o professor e pelo contexto regional onde se encontra a escola. Conforme Yin (2005, p. 43), não se deve confundir a unidade de análise com a unidade de coleta. No presente trabalho a unidade de análise é a didática e a unidade de coleta é o professor de violão.

Foram sorteados entrevistados que pudessem oferecer um cenário da diversidade de propostas didáticas, selecionando-se professores de regiões, formação e vertentes diferentes do violão.

3.4 COLETA DE DADOS

Os passos seguidos na coleta de dados nas três etapas da pesquisa serão pormenorizados a seguir.

3.4.1 A coleta de dados no estudo exploratório

O objetivo do estudo exploratório inicial foi o de compor uma “moldura de amostragem” inicial que, segundo Babbie (2003, p. 123), é uma lista de unidades de amostragem da qual uma determinada amostra é selecionada.

Na primeira etapa deste levantamento inicial, realizado através da consulta ao “Anuário da Cultura de Santa Catarina – 2008” e às informações disponíveis no “Cadastro dos dirigentes municipais de cultura”, do site da Fundação Catarinense de Cultura, foram elencados os contatos dos responsáveis pela cultura nos municípios catarinenses.

Os endereços de e-mail obtidos formaram um grande grupo de contatos para o qual foi enviado um e-mail-padrão (Cf. Apêndice C), solicitando aos gestores municipais de cultura informações sobre a quantidade de escolas de música existentes em seus municípios bem como um contato atualizado das mesmas. O e-mail-padrão foi enviado para 286 municípios, pois o “Cadastro dos dirigentes municipais de cultura” não continha os e-mails de 9 municípios.

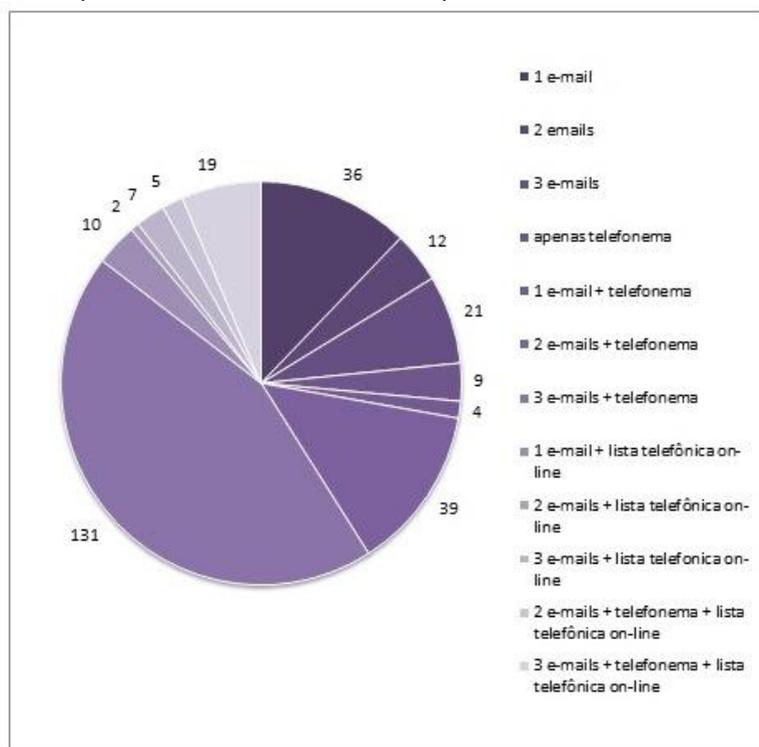
Os contatos realizados por e-mail, no entanto, obtiveram êxito apenas parcial. Muitos municípios não retornaram resposta alguma. Através da análise desses retornos pôde-se detectar que: 1) Por razões diversas, os endereços haviam sido inseridos incorretamente ou 2) Simplesmente o município não havia respondido. Desta forma, foi elaborado um segundo grande grupo de endereços composto por: 1) Endereços atualizados e 2) Endereços para os quais não havia sido dada qualquer resposta.

Este mesmo procedimento foi realizado ainda mais uma vez. Percebeu-se logo de início, dado que a taxa de não respondentes foi ainda alta, que seria necessário complementar o levantamento feito por correio eletrônico com pesquisas acessórias: ligações telefônicas e pesquisas em mecanismos de busca na Internet.

A Internet, através da consulta às listas telefônicas online, auxiliou a elencar as escolas de municípios com população maior, especialmente aqueles com população acima de 100.000 habitantes, pois, durante os primeiros contatos por telefone com os dirigentes de cultura de municípios de maior porte, esses dirigentes, dado o tamanho do município em questão, comentaram não ter condições de responder quantas e quais eram as escolas de seu município. Isso demonstrou que seria improdutivo esse método de contato para esse tipo de cidades. Assim, não só para os municípios de população acima de 100.000 habitantes, mas também para todos os com população

acima de 10.000 habitantes¹¹, foi feita consulta na Internet, digitando no Google o nome do município seguido do termo “escola de música” e, dentre os primeiros sites a aparecer na lista, figuravam os de listas telefônicas on-line ou outros sites com informações regionais. Para 43 cidades a pesquisa na Internet foi especialmente relevante na consecução das informações e, dentre estas, para 19 foi determinante, sendo estas últimas cidades com mais de 50.000 habitantes e estando entre elas as três cidades mais populosas de Santa Catarina, isto é, Joinville, Florianópolis e Blumenau.

Gráfico 1: Formas de contato utilizadas x quantidade de municípios abarcada por cada forma.



Fonte: Organização do autor

¹¹ 121 municípios.

Como o número de cidades com população acima de 100.000 habitantes é relativamente pequeno em Santa Catarina¹², as ligações telefônicas se mostraram a forma de contato mais eficiente para o restante dos municípios, pois para municípios com população inferior a 10.000 habitantes, percebeu-se que a quantidade de informações na Internet é também reduzida.

O contato por telefone foi um modo eficiente também por permitir dissipar dúvidas e pelo fato de o contato ser pessoal e imediato. O telefone foi determinante para a consecução de informações de 207 municípios. As formas de contato se mesclaram para a composição da moldura de amostragem, conforme Gráfico 1 acima.

Para 36 cidades um único e-mail foi suficiente para receber informações, sem necessitar nenhuma pesquisa complementar. Para 12 cidades dois e-mails bastaram e para 21 cidades houve resposta após o terceiro e-mail. Assim, o contato por correio eletrônico teve uma taxa de eficiência de 23,4% em relação ao número total 286.

Nove municípios, como já mencionado acima, foram alcançados somente por contatos via telefone, pois o cadastro mencionado não listava os endereços de e-mail.

Para 78 cidades foi possível obter as informações desejadas somente através de uma via de contato, isto é, ou só e-mails ou só telefonemas. Para a grande maioria, isto é, 217 cidades, porém, foi necessário conjugar duas ou mais vias de contato. Para 19 cidades, foi necessário o entrecruzamento de todas as formas de contato.

A maior eficiência do contato telefônico pode ser comprovada pelo fato de, onde as três remessas de e-mails falharam, o telefone ter sido a ferramenta que finalizou a consecução da informação. Isto aconteceu com 131 cidades¹³.

¹² Apenas 12.

¹³ Deve-se levar em conta que a sequência das formas de contato foi: e-mail, telefonemas e Internet. Sendo assim, se hipoteticamente esta ordem fosse alterada, os dados apresentados seriam diferentes também.

3.4.2 A coleta de dados no *survey*

Na etapa *survey*, para todas as escolas encontradas foi enviado um questionário¹⁴ (Cf. Apêndice D) através do mecanismo da Google, chamado Google Docs. Com este questionário, a intenção foi a de elencar, quantitativamente, além de características básicas da escola, a ocorrência e distribuição de escolas de música em que são ministrados cursos de violão popular e/ou de violão erudito ou sem esta diferenciação, objetivando, por fim, dados que oferecessem informações para a escolha dos indivíduos que seriam convidados a participar do estudo de caso, além de subsidiar quantitativamente estes dados.

A técnica de coleta de dados foi o questionário com perguntas fechadas e abertas. Ao todo, quatro remessas do questionário foram enviadas por e-mail às escolas de música encontradas nos 119 municípios identificados no estudo exploratório como possuidores dessas mesmas escolas. Os envios foram feitos nos meses de abril e maio de 2014, com um intervalo que variou de quatro dias, entre o primeiro e o segundo envios, até duas semanas, entre os envios seguintes.

3.4.3 A coleta de dados nos estudo de caso

A seleção dos casos foi feita da seguinte forma: 1) Visto que não foi possível identificar diretamente professores específicos a partir da tabela gerada pelo Google Docs, em virtude do anonimato adotado também no questionário enviado, foi feita a identificação dos respondentes através da observação das respostas e através de ligações telefônicas e/ou e-mails; 2) Foram sorteados profissionais pertencentes a todas as regiões de Santa Catarina, exceto a região sul, de cujas escolas de música não foram obtidos retornos do questionário enviado. Os procedimentos utilizados no sorteio estão arrolados no Apêndice E.

Os procedimentos metodológicos utilizados durante o estudo de caso foram os seguintes: 1) Identificados e sorteados os possíveis entrevistados, foi feito um contato inicial por

¹⁴ Formulário dentro das opções do Google Docs.

telefone e e-mail, explicando os detalhes da pesquisa, os procedimentos éticos que seriam adotados e enviando carta de apresentação digitalizada e enviada por e-mail no caso de aceite; 2) No contato inicial foi acordada a forma de concretização das entrevistas, como o dia e horário, e a possibilidade de realizá-las por Internet, via Skype ou Facebook; 3) Também no contato inicial foi explicada, no caso da opção pela entrevista via Internet, os procedimentos que seriam usados para gravação da conversa. A entrevista teve caráter focado, intermediário entre uma entrevista aberta e uma estruturada. Nesta forma de entrevista o respondente é entrevistado por um período de tempo de uma ou duas horas. A entrevista tem caráter de conversa, mas segue as perguntas do roteiro (YIN, 2005, p. 117-118). O roteiro para as entrevistas encontra-se apresentado no Apêndice F.

Para a realização de uma entrevista-piloto, um caso inicial foi escolhido para realizar a testagem dos procedimentos e obter *feedback* sobre os mesmos. Para isso, foi escolhido um professor da região norte, sem que houvesse nenhum motivo especial para esta escolha. A entrevista realizada permitiu constatar os seguintes fatos: 1) O software utilizado, *Camtasia Record*, foi eficiente para os fins a que se destina, isto é, captura da tela em áudio e vídeo e gravação dos dados; 2) As entrevistas poderiam ser realizadas em menos encontros do que o previsto, conforme o volume de conversa e de detalhamento dos entrevistados; 3) As interrupções de conexão e os travamentos dos computadores seriam relativamente constantes, sendo necessária adequação aos mesmos; 4) As datas dos encontros poderiam ser facilmente remanejadas, utilizando-se para isso os próprios meios digitais: Facebook ou e-mails; 5) A qualidade do áudio seria, em geral, melhor do que a da imagem; 6) Aproximar as entrevistas de um formato menos aberto iria propiciar maior facilidade de análise e comparação entre os diversos entrevistados.

As fontes de evidência utilizadas foram duas: 1) Entrevista com roteiro; 2) Documentos: como, por exemplo, planos de curso, planos de ensino ou de aula dos professores e diretrizes curriculares da escola. A existência e a possibilidade de consecução destes itens foram averiguadas durante a entrevista.

Quadro 2 – Formas de entrevista utilizadas

Professor	Forma de entrevista	Número de entrevistas	Duração total
Oeste 1	Internet – Skype – Chamada com vídeo	4	2h41m
Oeste 2	Internet – Facebook – Chamada com vídeo	5	2h48m
Oeste 3	Internet – Skype – Chamada com vídeo	3	1h43m
Oeste 4	Internet – Skype – Chamada com vídeo	5	2h10m
Serrana 1	Internet – Skype – Chamada com vídeo	2	2h15m
Serrana 2	Internet – Facebook – Conversação por texto ¹⁵	X	X
Norte 1	Internet – Facebook – Chamada com vídeo (Estudo Piloto)	2	1h39m
Norte 2	<i>In loco</i> – Conversa pessoal gravada em áudio	2	3h07m
Norte 3	Internet – Facebook – Conversação por texto	X	X
Vale do Itajaí 1	Internet – Skype – Chamada com vídeo	3	3h22m
Vale do Itajaí 2	Internet – Facebook – Chamada com vídeo	2	1h30m
Vale do Itajaí 3	Internet – Facebook – Chamada com vídeo	3	1h21m
Grande Florianópolis 1	Internet – Skype – Chamada com vídeo	2	1h09m
Grande Florianópolis 2	Internet – Facebook – Chamada com vídeo	3	3h20m

Fonte: Organização do autor

¹⁵ Nas entrevistas gravadas em forma de texto, isto é, mensagens via Facebook, as mesmas, às vezes, foram intercaladas por um tempo que chegou até vários dias. Dessa forma, não foi computado o tempo total dispendido.

As formas utilizadas para cada entrevistado bem como a duração das entrevistas estão elencados no Quadro 2 e os documentos obtidos estão elencados no Quadro 3.

Foi organizado um banco de dados que contém os arquivos resultantes das gravações em áudio e vídeo, a transcrição de trechos das entrevistas em formato de texto, uma planilha para cruzamento dos dados sintetizados e os documentos obtidos em formato digital.

Para a textualização, foram usados os seguintes procedimentos: 1) Foram transcritos apenas os trechos que sintetizavam as respostas às perguntas, mas não detalhes, explicações ou exemplificações, exceto se marcantes para o entrevistador ou indispensáveis à compreensão da resposta. A linguagem oral é permeada de cortes, detalhamentos redundantes, expressões típicas, como “né?”, “então”, “ó” e reduções, como “tá” em vez de “está”, “cê” em vez de “você”.

Os cortes, quando indicativos de alguma hesitação importante e necessária à compreensão da resposta, foram indicados através de reticências, caso contrário houve omissão. Os detalhamentos excessivos foram omitidos e indicados através de chaves. Algumas conversões gramaticais foram realizadas, adaptando o texto para a linguagem escrita. As expressões típicas e repetidas, características de cada entrevistado e dispensáveis à compreensão do sentido frasal, foram omitidas. As reduções foram transcritas por extenso, numa forma mais típica da linguagem escrita. Os critérios para esses ajustes foram dar clareza ao texto bem como reduzir seu tamanho, evitando repetições desnecessárias à compreensão.

Quadro 3 – Documentos obtidos

Professor	Documento
Serrana 1	Apostila de violão popular
Vale do Itajaí 1	Curso de violão erudito (programa)
Oeste 1	Planejamento violão 2010
Norte 3	Cópia digitalizada de índice de apostila

Fonte: Organização do autor

3.5 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE NAS DIVERSAS ETAPAS DA PESQUISA

Para o estudo exploratório inicial e para a etapa *survey* foi utilizada a estatística descritiva, não lançando mão da estatística inferencial¹⁶, pois, não obstante estas duas etapas constituírem-se na parte quantitativa da pesquisa, a intenção final é descritiva.

Segundo Crespo (1995, *Apud* MEDEIROS, 2007, p. 18), “De um lado, a Estatística, basicamente, coleta, organiza e descreve os dados e, de outro, analisa e interpreta esses dados”. As três primeiras ações estão vinculadas à estatística descritiva e as duas últimas à estatística inferencial.

Segundo a proposta de Creswell (2007), para o estudo de caso os dados das entrevistas seguiram um processo geral de análise, partindo do registro, organização temática, codificação, categorização e interpretação.

Para a organização do material foram utilizados os softwares Microsoft Word e Microsoft Excel¹⁷, agrupando os dados segundo o mapa conceitual apontado na demarcação teórica desta pesquisa.

A estratégia geral de análise foi descritivo-narrativa, sendo que as evidências obtidas foram analisadas por triangulação (YIN, 2005, p. 163) visando obter um quadro do que é comum ou idiossincrático de cada entrevistado.

Para discussão com os resultados obtidos utilizaram-se inicialmente os autores tomados como marco referencial e que não estão ligados ao universo musical. Esta escolha deveu-se a três fatos: 1) O ensino de violão focalizado nesta pesquisa ser realizado em locais onde a didática, consciente/intencionalmente ou não, é utilizada enquanto elemento básico do trabalho docente; 2) O foco da pesquisa ser justamente a didática do ensino de violão e 3) As publicações em língua portuguesa sobre a didática de instrumentos musicais, e mais especificamente sobre a didática no ensino de violão, serem escassas. Os autores escolhidos são Piletti e Haydt, apontados no marco teórico (Cf. p. 29). Além desses, outros autores de trabalhos

¹⁶ Em que inferências causais são feitas a partir dos dados obtidos.

¹⁷ Da Microsoft Corporation.

acadêmicos sobre o ensino de violão e de ensaios sobre os aspectos da didática musical foram trazidos para o debate.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Conforme informa Creswell (2007, p. 77), as questões éticas partem de códigos de conduta profissional dos pesquisadores e também dos dilemas éticos da pesquisa, que podem surgir em várias etapas do trabalho. No Brasil, uma das referências para a questão é a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

No estudo exploratório, as listas produzidas e que contém nomes e contatos não foram divulgadas.

No survey, em relação ao “formulário de consentimento informado” (CRESWELL, 2007, p. 78), dados o desenho da pesquisa, a forma de envio dos questionários por Internet, a quantidade de profissionais investigados e, sobretudo, a distância entre o pesquisador e a amostra investigada, seria difícil obter um consentimento com assinatura manual de cada indivíduo. Entretanto, no próprio questionário enviado foi inserida uma questão em que o indivíduo investigado: 1) Foi informado sobre os objetivos, procedimentos do estudo em questão; 2) Respondeu afirmativamente e a uma vez se: a) Estava respondendo por livre e espontânea vontade o questionário; b) Estava ciente do direito de, a qualquer momento, desistir de participar e pedir que seus dados não fossem contabilizados e c) Concordou que as informações fossem publicadas.

Com relação à privacidade, ao anonimato (CRESWELL, 2007, p. 80), pode-se afirmar que nenhum nome próprio de professor (a) ou de escola específica foi divulgado. O questionário foi enviado a um e-mail e o formulário do Google Docs nem mesmo armazenou este mesmo e-mail, sendo inviável identificar o respondente. Além disso, os dados não foram individualizados, isto é, relativos a municípios considerados individualmente, mas agrupados por regiões do estado de Santa Catarina. Com isso buscou-se evitar, por exemplo, que uma escola de música única em um município tivesse seus dados facilmente identificados em sua região.

Para o estudo de caso os mesmos procedimentos foram utilizados, minimizando também os riscos.

Acredita-se que, estabelecidos os padrões de livre consentimento e anonimato, não houve nenhum grande risco que pudesse ser proporcionado pelo estudo a qualquer pessoa individualmente. O único possível risco seria o de mostrar uma realidade que pode ser desfavorável para determinada região, mas que seria, em contrapartida, relativizada pela utilidade da informação para as instituições de ensino musical e mesmo para o poder público responsável pela gestão cultural, para o reconhecimento de necessidades locais, por exemplo.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Dado o fato de que o conceito de didática é central neste trabalho, cabe, neste ponto, explicitar o uso que se fez dele, qual seja aquele definido por Piletti (2011) e Haydt (2011). Estas obras são estruturalmente semelhantes, sendo que se dividem em blocos bastante próximos de temas que, para as finalidades deste estudo, serão agrupados da seguinte maneira: 1) Os fundamentos da didática, isto é, a relação da didática com questões oriundas da filosofia, da psicologia e da sociologia; 2) A demarcação dos limites da didática em relação à educação e à pedagogia; 3) Os diversos componentes do que Piletti chama de “ciclo docente”, isto é, o planejamento - incluindo a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a estipulação de metodologias e recursos - a orientação e a avaliação da aprendizagem e 4) A relação professor-aluno, incluindo o manejo e a direção de classe.

A opção por esta abordagem, dentre muitas outras possíveis, como, por exemplo, a ampla obra derivada do movimento de renovação da didática a partir da pedagogia histórico-crítica e ensejado pelos ENDIPEs¹⁸ em meados dos anos 80, como o de Martins (2003), por exemplo, ou os trabalhos oriundos de universidades, como os de Delizoicov (2008) ou Tavares (2011), deve-se aos seguintes fatores: 1) Ter sido a obra de Piletti a que fundamentou a criação de apostilas didáticas para o ensino de violão pelo autor da presente pesquisa; 2) Serem as obras de Piletti e Haydt abrangentes e debruçarem-se sobre a didática de forma ampla, comportando discussões sobre os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da didática bem como sobre as diversas etapas do ciclo docente. O ciclo docente, por sua vez, é concebido como um processo que se inicia com o planejamento, se concretiza com a orientação da aprendizagem mediatizada pelos métodos e recursos e finaliza com a avaliação, que fornece o *feedback* para o reinício do processo; 3) A bibliografia sobre didática da música encontrada ou versa sobre temas que não contemplam com unidade os tópicos acima apontados ou aborda as metodologias dos vários autores pioneiros da educação

¹⁸ Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino.

musical¹⁹, que, não obstante sua importância para a área e sua influência no ensino de instrumentos, também não contemplam os temas da forma apontada acima.

Assim, os blocos temáticos que em conjunto constituem a ótica pela qual Piletti e Haydt contemplam a didática e que, por conseguinte, apontam para a ótica que direcionará esta pesquisa, serão abordados a seguir, sendo precedidos pela análise etimológica do termo didática, a relação desta com a técnica e a demarcação dos limites entre a didática e a pedagogia.

4.1 A DIDÁTICA: CONCEITOS PRELIMINARES

Etimologicamente, a palavra didática vem do grego *Didaktiké*, isto é, “arte do ensino” (NASCENTES, 1955, p. 158). Seu significado está atrelado à questão do ensino desde o início. É útil também considerar o conceito apresentado por dicionaristas. Holanda, por exemplo, conceitua didática como: “A técnica de dirigir e orientar a aprendizagem” (2009, p. 317). Piletti (2011, p.10-11) sintetiza estes sentidos afirmando que, primordialmente, a didática se ocupa do “como ensinar”. Não obstante, o autor adverte que “refletir sobre seu fundamento, sobre as razões do seu emprego e sobre os fatores que intervêm em sua aplicação” (p. 10) é importante para evitar o risco da escravidão aos instrumentos. Dessa forma, o conceito de didática pode ser relacionado ao de método, técnica, mas sem esquecer a indagação sobre seus fundamentos, para os quais será dedicado o próximo tópico.

A didática é uma das disciplinas da pedagogia e, portanto, não se confunde com esta. A pedagogia é abrangente e o significado da palavra remonta aos escravos gregos que acompanhavam as crianças até a escola²⁰. A didática é mais restrita e se ocupa das técnicas de ensino. A pedagogia é a ciência e arte da educação e a didática a ciência e arte do ensino (HAYDT, 2011, p. 13).

A didática é subdividida em didática geral, que estuda os princípios, normas e técnicas para qualquer disciplina, e especial, que se dedica às disciplinas específicas (PILETTI,

¹⁹ Como Orff, Susuki, Dalcroze etc.

²⁰ *Paidós* = criança, *agein* = conduzir, *logos* = tratado.

2011, p. 35). O presente trabalho visa detectar e descrever a didática geral utilizada por professores de violão.

4.2 OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA

Muitas abordagens da didática geral partem de um olhar sobre as áreas com as quais a educação dialoga mais diretamente e que lhe servem de fundamento. Estas áreas são, em geral, a filosofia, a sociologia e a psicologia. Nos próximos parágrafos serão colocadas em paralelo as ideias dos autores tomados como referencial teórico sobre as influências destas áreas na didática.

Uma questão de partida para o processo educativo pode ser representada pela interrogação “para que ensinar?”. Esta pergunta de caráter filosófico deve anteceder as demais reflexões sobre a didática. Assim, “toda pedagogia supõe uma filosofia” (HAYDT, 2011, p. 13). No escopo do processo educativo está uma concepção de homem e de mundo. A educação, e conseqüentemente a didática, está intimamente ligada à sociedade que lhe serve de contexto. A educação de uma tribo indígena não serve para um habitante de uma metrópole. É nesta direção, portanto, que vai a pergunta filosófica “para que ensinar?”, pois a resposta a esta pergunta impulsiona a educação, e portanto a sociedade, numa ou noutra direção.

Com a crescente complexidade das sociedades, a amplificação do acervo cultural e o avanço tecnológico ocorrido ao longo da história, houve a institucionalização do ensino, concretizado pelo surgimento da escola. Assim, além do sentido individual da educação, qual seja o de desenvolvimento das potencialidades latentes, existe um sentido social da educação, que diz respeito ao conjunto de valores, conhecimentos e atitudes aceitos pelo grupo social e que orientam a ação dos adultos sobre as gerações mais novas. O ensino, antes assistemático, passa a ser sistematizado (HAYDT, 2011, p. 11-12). Não há, porém, um único modelo de educação, mas cada país, cada sociedade, possui seu próprio modelo, derivado de sua realidade concreta (PILETTI, 2011, p. 12-13).

O conceito de ensino está ligado, em sua raiz etimológica²¹, à ideia de marcar, gravar na cabeça do aluno. Dessa concepção psicológica de homem surge o conceito tradicional do ensino como sendo a transmissão de conhecimentos calcada em aulas expositivas. A iniciativa é do professor que é o elemento decisivo do ensino. Historicamente, até o século XIX o processo didático era baseado na repetição visando à memorização. A própria palavra catequese²², em sua origem etimológica, está ligada à ideia de “eco” (HAYDT, 2011, p. 14). A visão psicológica de homem o considerava uma “tábula rasa”, a ser preenchida pela memorização, com perguntas e respostas. Muitos filósofos e mestres, no entanto, contrariaram esta visão²³. A partir do movimento Escola Nova e devido às contribuições da biologia e da psicologia, questionou-se a centralidade do professor, e a criação de um ambiente estimulante para a aprendizagem passaria a ser estimulada, bem como o aprender a aprender (PILETTI, 2011, p. 24-25).

Sendo a didática a “arte de ensinar” e levando em conta que o ensino deve levar à aprendizagem, as reflexões sobre a psicologia da aprendizagem são importantes para a didática. Não é só na sala de aula que se aprende, mas “em todos os ambientes e situações podemos aprender e ensinar” (PILETTI, 2011, p. 22-23). A aprendizagem consiste na capacidade de “indagar, pesquisar, procurar alternativas, experimentar, analisar, dialogar, compreender, enfim, ter uma atitude científica perante a realidade” (PILETTI, 2011, p. 22-23). A aprendizagem é um fenômeno complexo, com inúmeras teorias sendo delineadas pela psicologia educacional, podendo ser definida como “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir” (SCHMITZ, 1982, p. 53 *apud* PILETTI, 2011, p. 25-26).

Há três tipos básicos de aprendizagem: 1) Cognitiva – aquisição de informações, como as regras gramaticais; 2) Psicomotora – desenvolvimento de habilidades motrizes e 3) Afetiva – aprendizagem de sentimentos e emoções. Todas se interligam no processo educativo, pois “não se aprende uma só coisa de cada vez, mas várias” (PILETTI, 2011, p. 26-27). A

²¹ Do latim *signare* = colocar dentro, gravar no espírito.

²² Método utilizado pelos jesuítas para ensinar.

²³ Como Sócrates, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Dewey etc.

aprendizagem é reforçada pela motivação e pela maturação, concebida esta última como mudanças estruturais do sistema nervoso, alvo de estudo de Piaget.

A motivação tem lugar de destaque na didática, sendo algo que pode influir decisivamente em qualquer experiência de aprendizagem. A motivação “consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta” (PILETTI, 2011 p. 172-174). Os recursos, os procedimentos, os conteúdos e a exercitação são fontes importantes de incentivo. Mas “a maior fonte, no entanto, é a personalidade do professor” (PILETTI, 2011, p. 172-174). Os melhores professores não necessariamente são os que usam as técnicas mais refinadas, mas aqueles que, entusiasmados, motivam seus alunos. Por isso os alunos preferem os professores amigos que lecionam em situações agradáveis e com recursos adequados. As falhas na motivação podem advir de um professor desmotivado ou de necessidades anteriores à necessidade de conhecimento e que não foram satisfeitas, como comida, sono adequado ou afetividade. Nestes casos, o professor pode necessitar de ajuda de outros profissionais.

4.3 A CONCRETIZAÇÃO DA DIDÁTICA NO CICLO DOCENTE

Para Piletti (1993, p. 44), é no “ciclo docente” que a didática se concretiza. O ciclo docente é composto por três fases: 1) Planejamento - etapa em que os planos são elaborados levando em conta as características do aluno, da escola, do contexto, os objetivos, conteúdos e formas de avaliação; 2) Orientação - etapa em que, através dos métodos, da motivação e liderança, o professor procura alcançar o que planejou e 3) Controle - etapa que permeia as anteriores e na qual se realizam as várias formas de avaliação e de manejo de classe.

O planejamento consiste na análise de uma dada realidade visando traçar linhas de ação para a superação dos problemas encontrados (HAYDT, 2011, p. 80). O planejamento é realizado em diversos níveis. A instância mais geral é o sistema educativo. Em sequência estão o planejamento de cada escola, do currículo e, por fim, o planejamento de ensino. Neste

último nível, ligado ao trabalho do professor, se encontram os planos de curso, de unidade e de aula.

É na fase de planejamento que os objetivos são estabelecidos. A atividade humana, segundo Haydt (2011, p. 93), é sempre finalista, isto é, tende a um propósito. A educação, sendo também uma atividade humana, não foge à regra. Por isso a importância do estabelecimento de objetivos na educação. Os objetivos educacionais, em geral, são tratados em dois níveis: 1) Objetivos gerais: aqueles referentes a um ciclo ou ano e 2) Objetivos específicos: referem-se a unidades menores de tempo ou de conteúdo. São os objetivos específicos que norteiam claramente os conteúdos, os procedimentos e as formas de avaliação.

Ainda no planejamento ocorre a seleção de conteúdos. Sendo a reflexão em torno do conhecimento historicamente adquirido apenas uma das funções da escola, os conteúdos não dizem respeito unicamente aos conhecimentos, mas também aos hábitos e atitudes, ou seja, aos valores socialmente aceitos. Além disso, dada a expansão do saber acumulado, os conteúdos também não são estáticos, mas dinâmicos. As mudanças tecnológicas, por exemplo, trazem uma ampla gama de novos conhecimentos e, com isso, de novas relações sociais que devem ser incorporados pela escola. Os conteúdos advêm do programa oficial escolar. O professor, hoje em dia, disporia, segundo os autores tomados como referencial teórico, de uma margem de flexibilidade maior, sendo que os programas oficiais seriam menos minuciosos.

É também na fase de planejamento que se opta por um método e se definem formas de avaliação. Estes temas, porém, serão abordados nos próximos parágrafos.

A orientação é a fase de execução, na qual também exerce importante papel a liderança e motivação do professor através de variados métodos, técnicas e recursos (PILETTI, 2011, p. 37-38).

O método é um meio para chegar a um objetivo. Já as técnicas são tidas como as formas de operacionalizar o método. Haydt considera dois processos em relação a esta fase: os procedimentos de ensino e as experiências de aprendizagem, sendo que ambos devem se ajustar, entre outras coisas, aos objetivos propostos, aos conteúdos em questão e ao tempo

disponível. Os procedimentos de ensino são as formas de intervenção do professor em sala de aula, mediatizados pela atividade, condição básica da aprendizagem. As experiências de aprendizagem são as formas de interação do aluno com o meio ambiente. Assim, os procedimentos de ensino devem levar às experiências de aprendizagem, movimentando o esquema de pensamento do aluno, pois a atividade não é apenas a ação física, mas também a operação mental. Mapas, filmes, quadro-negro, audiovisuais e computadores são alguns poucos exemplos da infinidade de recursos que colaboram na utilização dos métodos e técnicas.

O controle²⁴ consiste no acompanhamento das etapas anteriores. Várias são as formas de obtenção de eficácia através do controle: 1) Sondagem – identificação das características dos alunos; 2) Prognose – prever, a partir da sondagem, o que se pode esperar dos alunos; 3) Diagnóstico – identificar as causas da aprendizagem deficiente visando à retificação da aprendizagem; 4) Direção de classe – criação de um ambiente propício à aprendizagem, especialmente com o manejo educativo, ao invés, por exemplo, de abordagens corretivas (punitivas). O manejo educativo desenvolve a participação democrática de todos; 5) Verificação e avaliação – executadas ao longo do processo verificando não apenas os conhecimentos adquiridos, mas as transformações operadas no aluno.

A avaliação é um processo de coleta e análise de dados (HAYDT, 2011, p. 231). Os instrumentos utilizados na coleta de dados devem ser variados, como autoavaliações, provas e trabalhos, para que se possa formar um quadro mais amplo do desenvolvimento do aluno. Na acepção tradicional e arcaica, avaliação é medir a quantidade de informações retidas, o que implica num conceito de educação como repetição de informações memorizadas. Modernamente, o processo de coleta e análise de dados, segundo Haydt, tem sido por muitos tomado no sentido de verificar em que medida os objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos, assumindo, portanto, um caráter orientador, indicador da necessidade de replanejamento

²⁴ Depreende-se da obra de Piletti que controle neste contexto não assume o sentido pejorativo de vigilância punitiva, mas de acompanhamento.

ou de recuperação. Assim, a avaliação estaria, segundo a autora, tornando-se, com o tempo, orientadora e cooperativa.

A avaliação também se dá em níveis diferentes: avaliação de ensino-aprendizagem, de currículo e da escola como um todo. Além disso, o aluno deve ser avaliado como um ser total, em todas as dimensões do comportamento, não somente na dimensão da retenção de informações.

Várias palavras têm sido usadas para se referir à avaliação, como testar, medir e avaliar (PILETTI, 2011, p.144-145; HAYDT, 2011, p. 232). Apesar de serem por vezes usadas como sinônimos, tais palavras possuem acepções diferentes. Testar se refere a verificar o desempenho de alguém ou algo através de um processo padronizado, chamado teste. Medir se refere a determinar a quantidade ou extensão de alguma coisa. Avaliar é julgar a partir de uma escala de valores. Testar e medir são âmbitos quantitativos, enquanto avaliar é qualitativo. O termo avaliar é mais amplo, pois pode comportar tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, levando-se em conta que nem todos os conhecimentos, hábitos e atitudes podem ser observados quantitativamente.

As funções da avaliação, segundo Haydt, são variadas, mas três podem ser aqui destacadas. A função diagnóstica se refere à detecção prévia das características dos alunos. Esta função se alinha com o que Piletti prevê para a sondagem e prognose. A função formativa indica o caráter de orientação em direção ao replanejamento por parte do professor (*feedback*) ou à necessidade de recuperação por parte do aluno. Esta função se alinha com o que Piletti chama de diagnóstico. A avaliação somativa ou classificatória é aquela que se dá ao final do processo e visa promover ou não o aluno à etapa seguinte. Sobretudo, o aluno deve, através da avaliação, conhecer seu progresso. Só informar a nota após uma prova não basta. É imprescindível justificar esta nota, demonstrando a evolução do aluno.

4.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O MANEJO E DIREÇÃO DE CLASSE

Durante as aulas se estabelece um relacionamento entre o professor e seus alunos e de alunos entre si. A educação, portanto, é um processo social em que não importam apenas os conteúdos, pois o professor não apenas media a aquisição de conhecimentos, mas também de valores e princípios. Isto pode ser comprovado pelo fato de que o que sobra na lembrança dos alunos é, muitas vezes, mais o clima interpessoal e os momentos vividos com amigos do que os conteúdos aprendidos.

Mesmo os melhores professores podem sofrer com a indisciplina de seus alunos. De qualquer forma, a melhor disciplina é a que advém do íntimo do aluno, de seu próprio autocontrole, viabilizada através da delegação de responsabilidades por parte do professor, dentro dos limites de maturidade dos alunos. O professor, como agente motivador, tem um papel central nesta questão, sendo que o perfil democrático, em que as decisões são tomadas com base em discussões com os alunos é preferível aos perfis autoritários ou permissivos (PILETTI, 2011, p.186-188). Nesse sentido, a não diretividade e o *laissez-faire*²⁵ podem gerar, para Haydt, um voluntarismo espontaneísta em que há confusão entre autoritarismo e autoridade. O professor, portanto, não deve ter vergonha de exercer sua autoridade, que é inerente à própria ação docente, sendo o autoritarismo a exacerbação da autoridade.

A prática dialógica, baseada numa relação não unilateral, isto é, em que o aluno aprende do professor, mas o professor também aprende com seus alunos, mediado esse processo pelo diálogo, é uma forma de conseguir um clima favorável ao aprendizado (HAYDT, 2011, p. 51).

A direção de classe refere-se à organização das situações de aprendizagem. O *laissez-faire* não deve induzir à crença de que a direção de classe é algo ultrapassado, pois, se o aluno está na escola para aprender, cabe ao professor auxiliar nesse processo, pois a educação é um processo diretivo por natureza (HAYDT, 2011, p. 54). Em cada momento, seja de

²⁵ Expressão francesa que significa “deixar fazer”.

descoberta, de generalização ou transferência, cabe ao docente decidir o nível de diretividade adequado. Dessa forma, é necessário, sim, fazer planos, prever estratégias e monitorar o desenvolvimento das atividades.

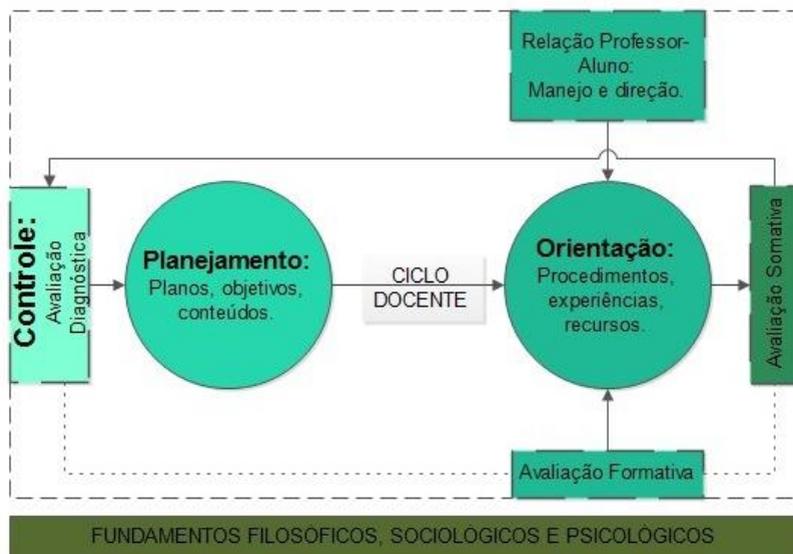
4.5 DIDÁTICA: UM MAPA CONCEITUAL

A partir do que foi exposto, propôs-se uma organização dos conceitos que direcionará as questões referentes à didática para os entrevistados no estudo de caso. A Figura 1 demonstra as relações entre os conceitos mencionados anteriormente.

A didática, portanto, situada dentro do âmbito mais amplo da pedagogia, é conceituada como a “arte do ensino”, sem estar, não obstante, escravizada aos métodos. A reflexão sobre seus fundamentos, centrada em perguntas de caráter filosófico (Para que ensinar? Baseado em que visão de homem e mundo), sociológico (Para qual/em que tipo de sociedade?) e psicológico (Com base em que concepções de aprendizagem e sob que formas de motivação?), norteia o ciclo docente. Este é composto por três fases distintas, mas complementares. A primeira é o planejamento, em que se elaboram os planos, levando em conta as diretrizes do sistema educativo e da escola. A segunda é a orientação, em que se executa o que se planejou. Nesta fase é que os métodos, técnicas e recursos são utilizados visando criar experiências de aprendizagem. O controle permeia tanto o planejamento, através do diagnóstico da realidade, quanto a orientação, através do manejo e direção de classe. A avaliação pode ser diagnóstica, realizada no início do ciclo visando detectar a realidade dos alunos, formativa, durante a execução visando indicar a necessidade de recuperação e replanejamento e somativa, realizada ao final do processo visando à classificação do aluno.

Os conteúdos do ensino instrumental, para a presente pesquisa, serão: 1) A execução, que inclui a técnica de ambas as mãos e a interpretação; 2) A percepção, que inclui tirar músicas de ouvido, fruir músicas diversas e perceber os elementos estruturais do som e da música; 3) A criação, que compreende a composição e a improvisação e 4) A teoria, que inclui a compreensão dos elementos da música e de sua história.

Figura 1: Mapa conceitual – Didática, a “arte do ensino”.



Fonte: Organização do autor.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS – ESTUDO EXPLORATÓRIO E SURVEY

A partir desse momento serão apresentados os dados das três etapas da pesquisa, vale lembrar, do estudo exploratório, do *survey* e do estudo de caso, nesta ordem.

5.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Para início de análise é oportuno informar a divisão territorial catarinense que será tida como base para os comentários do presente trabalho, que será a apresentada no mapa a seguir.

Figura 2 – Divisão de Santa Catarina em regiões e microrregiões.



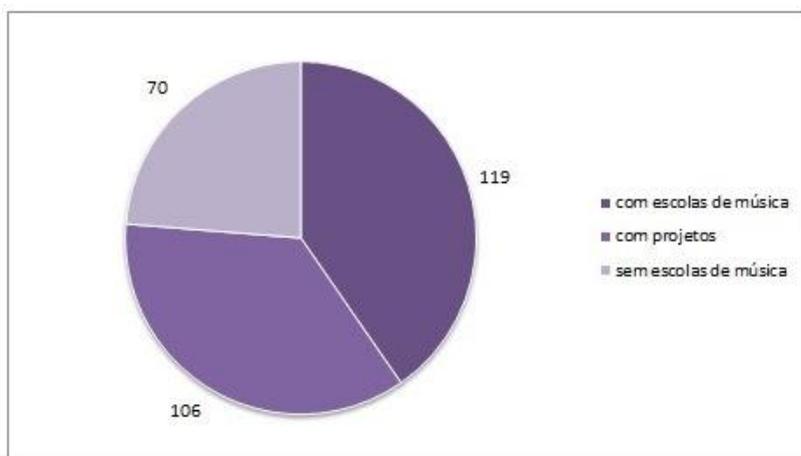
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_microrregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina. Acesso em 20/07/2014.

A região Norte é composta pelas microrregiões de Canoinhas (4), São Bento do Sul (15) e Joinville (13); A região do Vale do Itajaí é composta pelas microrregiões de Rio do Sul (14), Blumenau (2), Itajaí (10) e Ituporanga (11); A região Grande

Florianópolis é composta pelas microrregiões de Tijucas (18), Tabuleiro (17) e Florianópolis (9); A região Sul é composta pelas microrregiões de Tubarão (19), Criciúma (7) e Araranguá (1); A região Serrana é composta pelas microrregiões de Curitibanos (8) e Campos de Lages (3) e, por fim, a região Oeste é composta pelas microrregiões de São Miguel do Oeste (16), Chapecó (5), Xanxerê (20), Concórdia (6) e Joaçaba (12).

A partir dos dados gerados pelo estudo exploratório, foi realizada uma classificação dos municípios em relação à presença de escolas de música e ao tipo de escolas encontradas. A Ilustração 3 mostra essa classificação.

Gráfico 2: Distribuição de municípios de acordo com a presença/ausência de escolas de música e projetos sociais



Fonte: Organização do autor.

O critério de divisão foi o de independência do trabalho musical, ou seja, quanto mais vinculado a setores e/ou atividades alheias à música, mais se considerou o trabalho musical dependente e vice-versa. A partir disso, os municípios foram divididos em três categorias: 1) Municípios com escola de música (119 municípios = 40,34%), isto é, com instituições específicas e independentes para o ensino musical. Foram mantidos neste grupo os municípios com escolas de música vinculadas a instituições municipais cujo caráter principal é o

trabalho artístico, como fundações culturais ou casas de cultura, por exemplo. Foram mantidos neste grupo também os trabalhos vinculados a associações ou grupos culturais em que o ensino ocorre intencionalmente, mas não apenas como decorrência de um trabalho artístico com orquestras, corais e bandas. Nestes municípios pode ou não haver trabalhos musicais como os do item 2; 2) Municípios com projetos de ensino de música (106 municípios = 35,93%). Estes podem ser caracterizados por: a) em se tratando do setor público, um ensino musical vinculado a outros departamentos, como secretarias de esporte e turismo, ou trabalhos sociais, como o CRAS²⁶ e o PETI²⁷; b) um ensino musical ministrado unicamente por professores particulares ou conjuntamente com atividades de bandas, orquestras e corais mantidos tanto pela gestão pública como por associações em que a aprendizagem é apenas uma decorrência do trabalho. Nestes municípios não há escolas específicas de música ou vinculadas a instituições de ensino somente de artes; 3) Municípios sem escola de música (70 municípios = 23,79%), ou seja, aqueles em que não foram encontradas escolas de música. Se forem somados os municípios dos itens 2 e 3, portanto, percebe-se que a maioria dos municípios não tem ensino musical formal e independente.

Procurou-se, também, correlacionar a quantidade de municípios de cada região²⁸ com a quantidade de escolas das mesmas (Cf. Quadro 4).

A análise do quadro mostra, ao menos, três categorias de regiões. As regiões Grande Florianópolis, Norte e Vale do Itajaí possuem uma porcentagem alta de municípios com algum tipo de escola de música, ou seja, todos com percentual acima de 45%, com destaque da região Norte, com cerca de 65% de seus municípios contendo escolas de música. As regiões Oeste e Sul encontram-se num segundo patamar, com um percentual ao redor de 30%. Por último encontramos a região Serrana, com menos de 20% de seus municípios contendo escolas de música.

²⁶ Centro de Referência em Assistência Social.

²⁷ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

²⁸ Embora haja outras formas de subdividir o estado, adotamos, com base no mapa apresentado na página 58, aquela em que Santa Catarina é dividida em seis regiões: Sul, Grande Florianópolis, Vale do Itajaí, Norte, Serrana e Oeste.

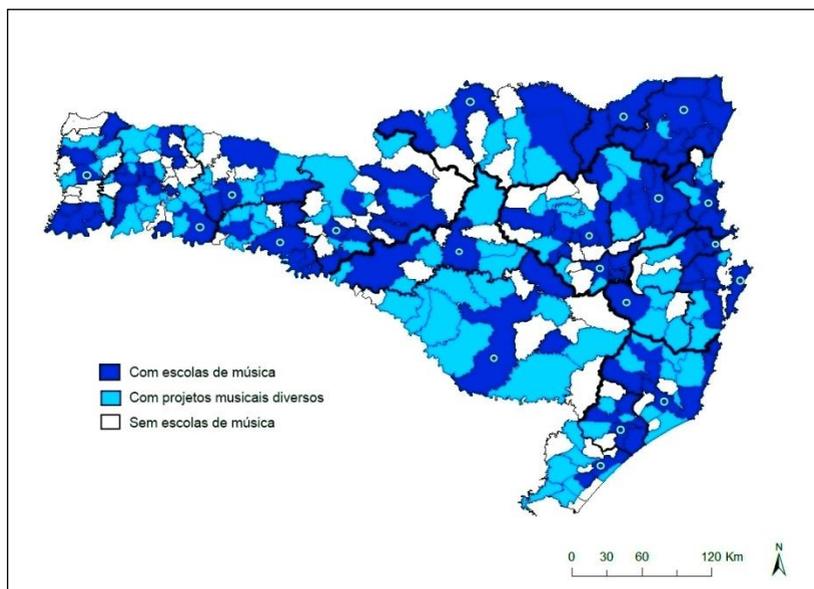
Quadro 4: Relação entre a quantidade de municípios e a quantidade de escolas de música em cada região.

Região	Sul	Grande Florianópolis	Vale do Itajaí	Norte	Serrana	Oeste
Nº de municípios	46	21	55	26	30	117
Nº de municípios com escolas de música	15	10	30	17	5	42
Porcentagem	32,6%	47,6%	54,5%	65,4%	16,6%	35,9%

Fonte: Organização do autor.

A Figura 3 complementa estas informações.

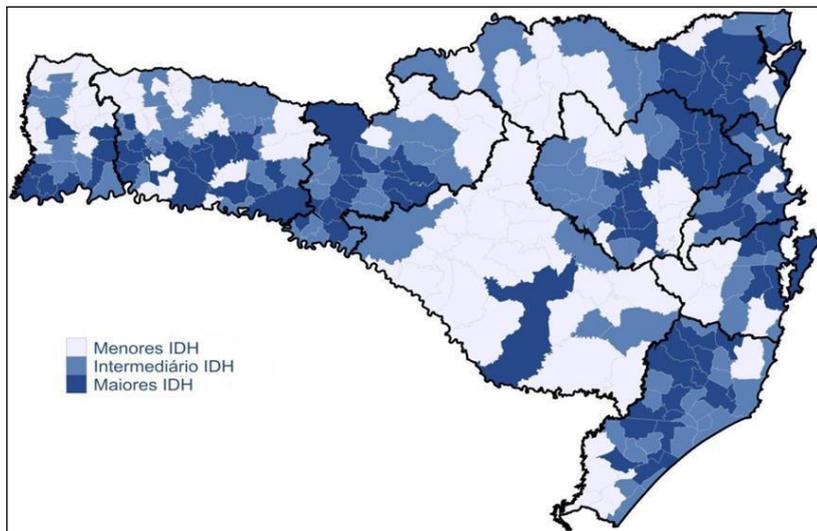
Figura 3 – Municípios por região e de acordo com a presença ou não de escolas de música.



Fonte: Organização do autor.

A seguir será apresentado o mapa de Santa Catarina dividindo os municípios de acordo com o IDH.

Figura 4: IDH dos municípios catarinenses.



Fonte: http://alancolunismo.blogspot.com.br/2013_06_01_archive.html. Acesso em 20/07/2014.

A análise e a comparação dessas informações permitem algumas considerações.

Em primeiro lugar, é notória a semelhança entre o mapa do IDH e o que apresenta a distribuição de escolas de música em Santa Catarina. Existe um bolsão composto por municípios com elevado IDH e também forte densidade de escolas de música, composto por municípios pertencentes à região Norte, à região Vale do Itajaí e à região Grande Florianópolis, formando visualmente um 'triângulo' que abarca, não surpreendentemente, os municípios mais populosos do estado, quais sejam Joinville, Blumenau, Itajaí e Florianópolis. No centro de ambos os mapas percebe-se um 'corredor' onde predominam os municípios sem escolas de música e aqueles com projetos, situados também em bolsões onde o IDH é também intermediário ou baixo. Nestes municípios parece haver maior atuação do estado, através das instituições culturais ligados ao poder público municipal. Dessa

forma, o estado estaria compensando a presença menos intensa da iniciativa privada nessas regiões.

Todas as capitais microrregionais, isto é, as cidades-base, estão no grupo das que contém escolas de música e que, de certa forma, parecem circundadas pelas que não contém.

5.2 O SURVEY

O envio de respostas para o questionário foi encerrado em 20 de julho de 2014. Após a análise detida de cada resposta, desconsiderando as respostas repetidas²⁹, o montante resultante foi de 52 respostas, o que representa 35,67% de retornos em relação às 146 escolas encontradas nos 62 municípios da amostra.

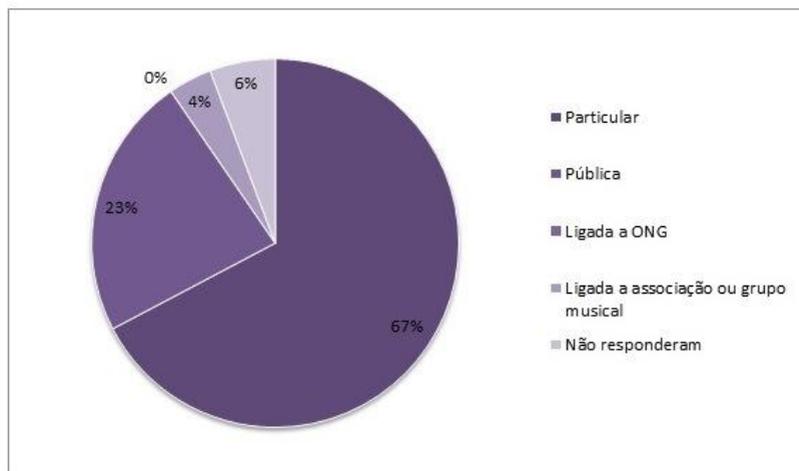
Os gráficos das próximas páginas apresentam o perfil geral das escolas respondentes.

A observação dos gráficos mostra que, dos respondentes, 67% informaram se tratar de escola privada, contra 23% de escolas públicas. Além disso, 81%, a grande maioria, das escolas, são escolas livres de música. Não foi registrada a presença de conservatórios no sentido de ambientes de educação profissional. Apenas duas escolas informaram ser vinculadas a associações ou grupos culturais.

Dentre as escolas administradas pelo poder público municipal, 92% são dependentes de outros departamentos, isto é, são vinculadas a outras secretarias municipais, como secretarias de esporte ou turismo.

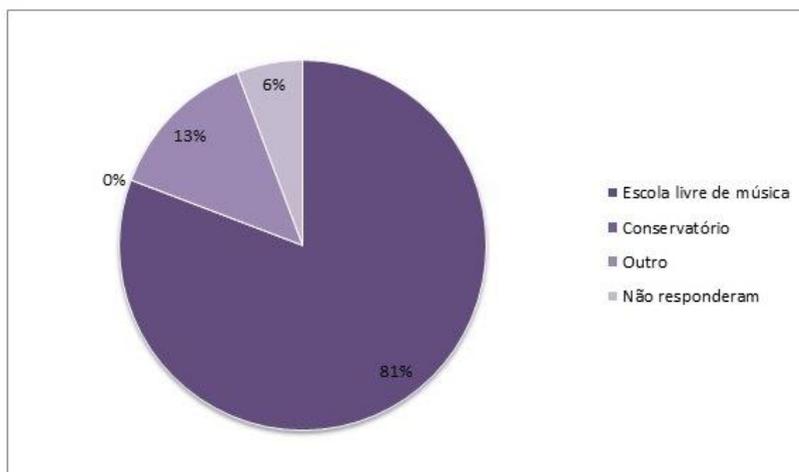
Este dado é oposto ao referente às escolas particulares, das quais 72% ministram cursos exclusivos da área musical. Dentre as demais, 22% são escolas que também ministram ensino de outras artes e apenas 6% mantêm ligação com outras áreas, como informática, por exemplo.

²⁹ Algumas escolas responderam duas vezes o questionário, o que pôde ser comprovado pela absoluta igualdade em todas as respostas, coincidindo inclusive a forma da redação.

Gráfico 3 - Tipo de escola 1³⁰

Fonte: Organização do autor

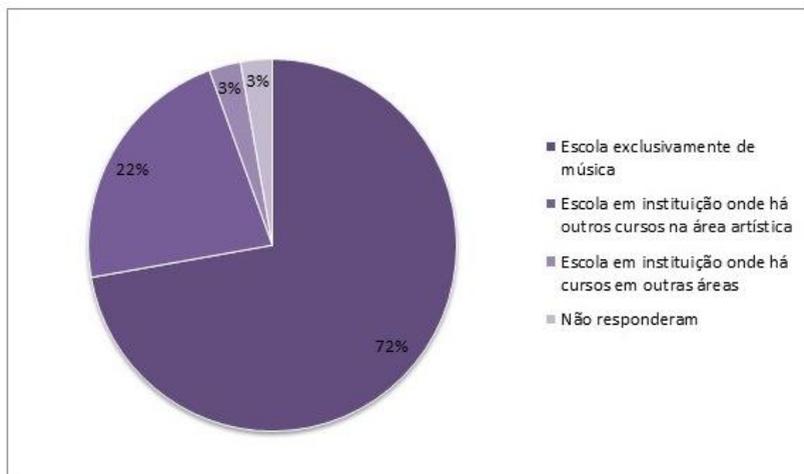
Gráfico 4 - Tipo de escola 2



Fonte: Organização do autor

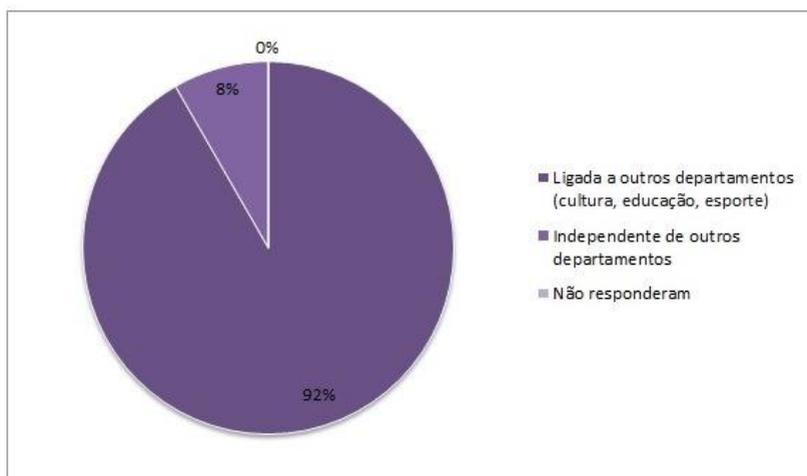
³⁰ O índice '0%' significa, nos próximos gráficos, que nenhuma escola respondeu possuir a característica em questão, o que é diferente do percentual dos que não responderam à pergunta.

Gráfico 5 - Autonomia administrativa das escolas privadas



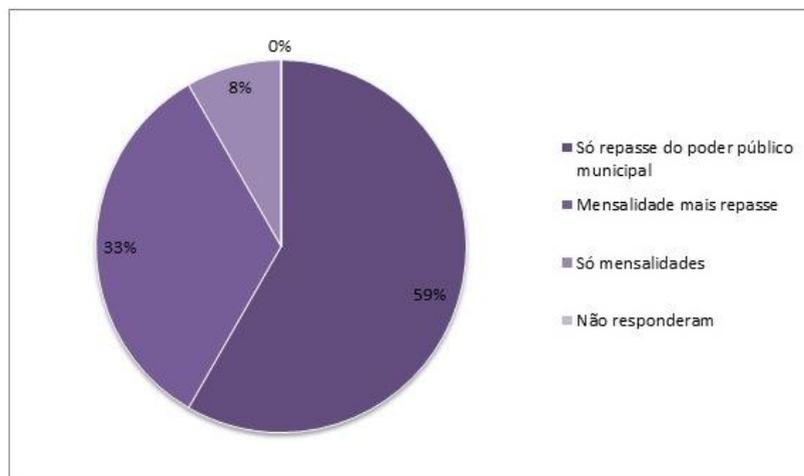
Fonte: Organização do autor

Gráfico 6 - Autonomia administrativa das escolas públicas



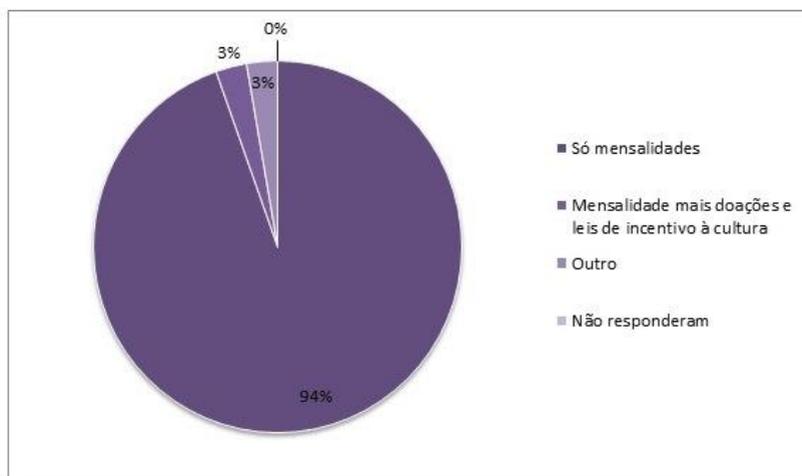
Fonte: Organização do autor

Gráfico 7 - Manutenção financeira de escolas públicas



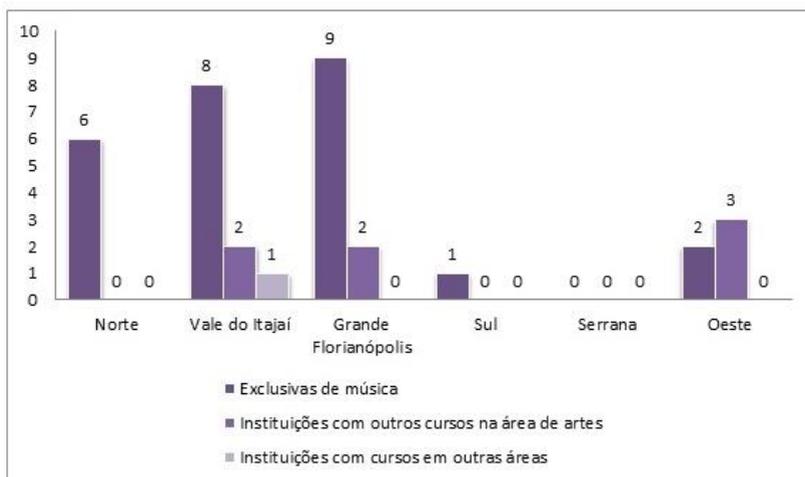
Fonte: Organização do autor

Gráfico 8 - Manutenção financeira de escolas particulares



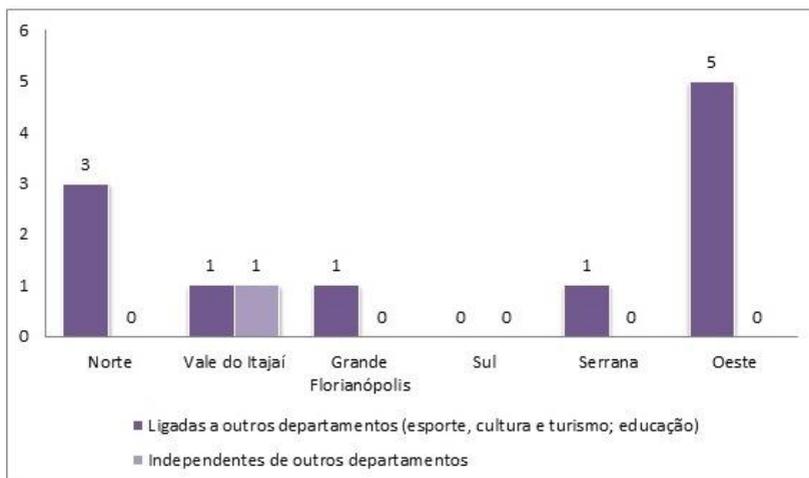
Fonte: Organização do autor

Gráfico 9 - Autonomia administrativa das escolas privadas por região³¹



Fonte: Organização do autor

Gráfico 10 – Autonomia administrativa das escolas públicas por região



Fonte: Organização do autor

³¹ O índice “0” indica que não houve respondentes.

Percebe-se, também, que, apesar da região Sul ter ficado praticamente sem amostragem, nas regiões Serrana e Oeste a quantidade de escolas públicas é maior do que nas outras regiões. Também é na região Oeste que o percentual de escolas privadas que ministram cursos em outras áreas artísticas além da música predomina sobre as que ministram cursos exclusivos na área musical, não obstante as regiões Serrana e Sul terem ficado com baixa amostragem.

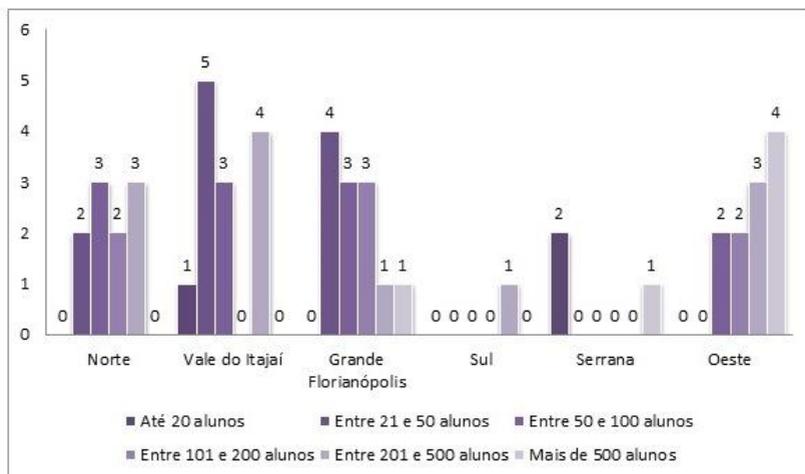
Observa-se também que, talvez algo já previsível, enquanto as escolas privadas são mantidas quase que absolutamente através de mensalidades (94%), apenas 8% das escolas públicas dependem exclusivamente de mensalidades, visto que, não obstante a gratuidade do ensino ministrado em estabelecimentos públicos em geral, algumas fundações culturais e casas de cultura cobram mensalidades.

Os dados, portanto, mostram que o tipo de escola que predomina é a escola livre de música com administração privada. Em relação à independência, há perfis diferentes conforme se trate de uma escola pública ou privada. As escolas públicas, em sua maioria, ainda não se desprenderam de outros setores não musicais, enquanto as escolas particulares, em sua maioria, ministram cursos prioritariamente na área musical. O poder público municipal tem maior importância, em princípio, para as regiões Oeste e Serrana, não obstante existirem escolas públicas de música nas outras regiões. É na iniciativa privada, portanto, que o trabalho musical é mais independente.

As próximas ilustrações apresentam os dados referentes às mensalidades, à quantidade de alunos e ao tempo de atividade das escolas por região do estado, tanto de escolas privadas e públicas quanto das ligadas a associações ou grupos culturais.

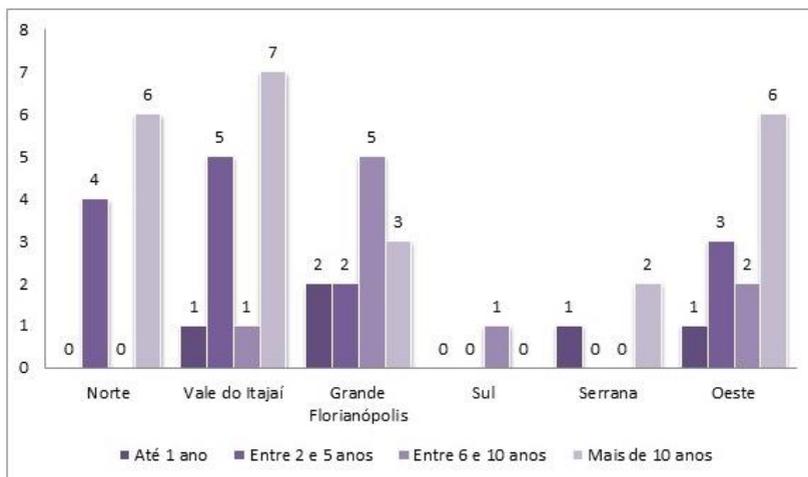
Somente na região Oeste o índice de escolas com quantidade maior de alunos predomina. A maioria das escolas é frequentada por um montante de alunos que varia entre 200 a 500. Dessa forma, poucas são escolas com menos de 20 alunos.

Gráfico 11 – Quantidade de alunos por região



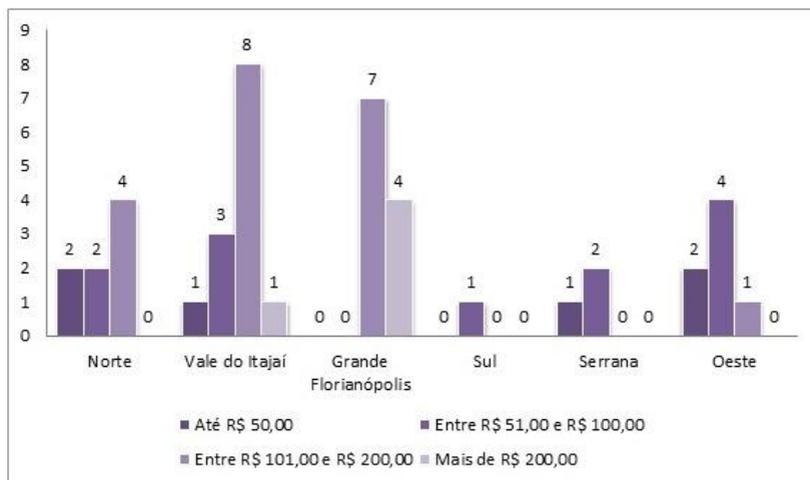
Fonte: Organização do autor

Gráfico 12 – Tempo de atividade por região



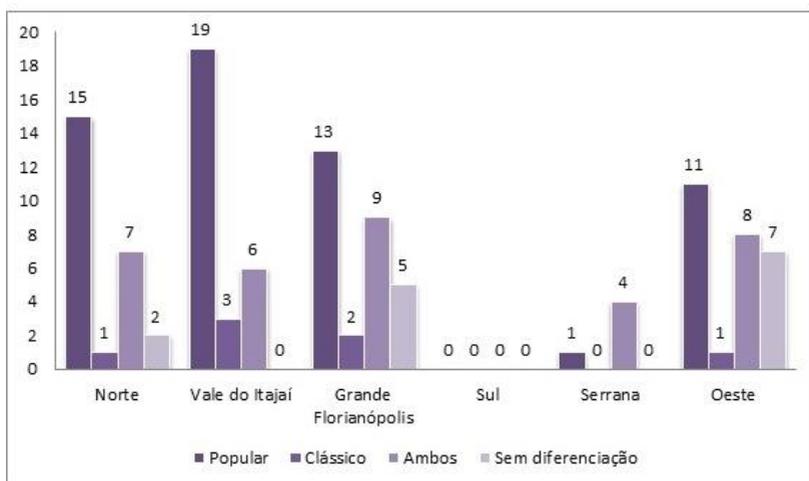
Fonte: Organização do autor

Gráfico 13 – Valor das mensalidades por região



Fonte: Organização do autor

Gráfico 14 – Modalidade de violão por região



Fonte: Organização do autor

É nas regiões Oeste e Serrana que os preços das mensalidades são em geral menores, devido à presença maior de escolas públicas. O valor preponderante nas demais regiões é o que está entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00.

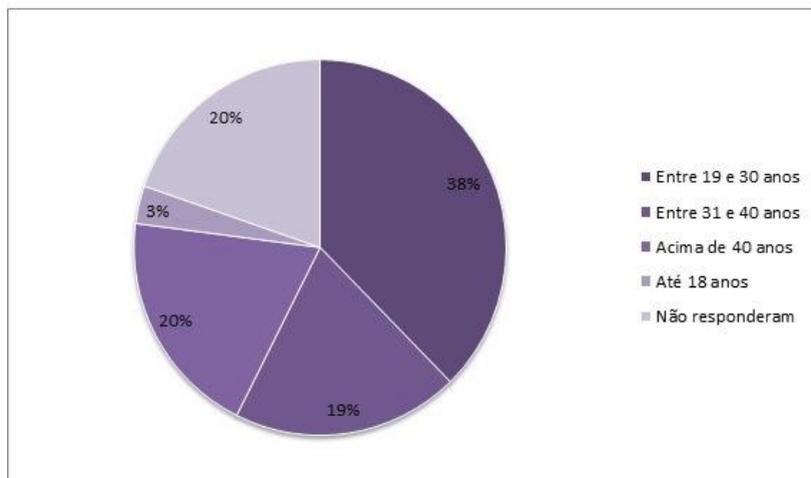
Em todas as regiões, exceto na região da Grande Florianópolis, predominam escolas consolidadas quanto ao tempo de atividade, com mais de 10 anos de atividade. Também é nessa região que há uma maior quantidade de escolas novas ou com até 5 anos de atividade, demonstrando, talvez, um dinamismo maior nesse local.

Cabe agora analisar as informações relativas aos professores e ao ensino de violão. As próximas ilustrações tentam traçar esse perfil. Ao total foram indicados pelos diretores respondentes 123 professores, apesar de não terem sido especificadas as informações de forma igual. Assim, a idade, a formação musical ou a modalidade lecionada nem sempre foram informadas.

A vertente de violão lecionada é principalmente a popular, sendo que somente a região Serrana foge, novamente, ao padrão, possuindo uma porcentagem maior de ensino nas duas modalidades. É na região Oeste que a diferença entre a modalidade Ambos e Sem Diferenciação é menor, destacando, portanto, esta última.

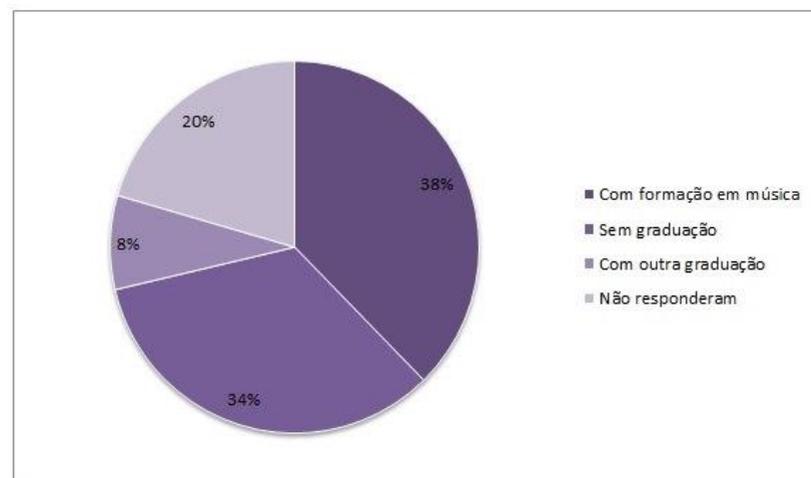
A idade majoritária dos professores de violão fica abaixo dos 40 anos. Poucos são os profissionais com idade inferior a 18 anos. Isso talvez possa explicar em parte o alto índice de professores ainda em formação, sem se poder, porém, especificar qual o tipo de graduação. Dentre os já formados, a licenciatura destaca-se como modalidade majoritária. Formação técnica e pós-graduação são menores dentre os professores. Deve-se destacar, também, que a maioria desses professores não possui formação superior ou possui formação em área não musical. As áreas especificadas foram: Letras, Artes visuais, Pedagogia e Administração.

Gráfico 15 - Idade dos professores de violão



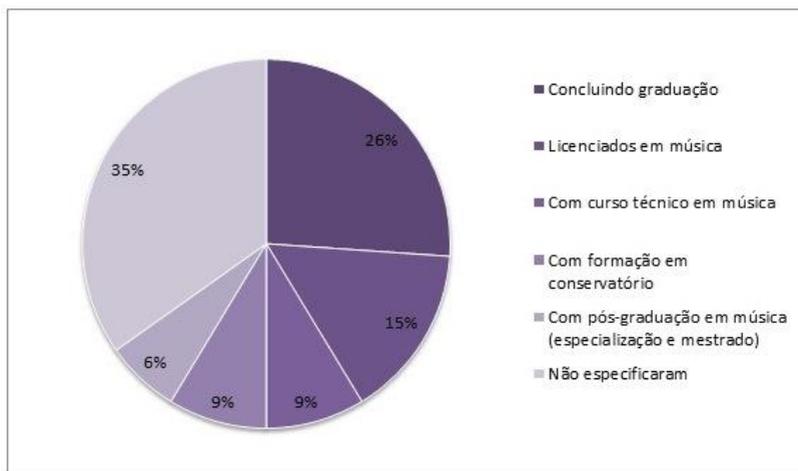
Fonte: Organização do autor

Gráfico 16 - Formação dos professores de violão



Fonte: Organização do autor

Gráfico 17 - Tipo de formação dos professores que possuem formação musical



Fonte: Organização do autor

Dessa forma, o cenário inicial que se descortina através do *survey* é de um ensino de violão principalmente popular, ministrado em instituições privadas, marcadas pela consolidação - dado o tempo de atividade e a quantidade de alunos, pela exclusividade para o ensino musical ou artístico e pela manutenção com recursos próprios, isto é, obtidos através dos serviços de ensino prestados. Percebe-se que um perfil geral diferenciado para as regiões Oeste e Serrana parece se confirmar, a partir dessas respostas, onde o papel do setor público é maior, gerando mensalidades inferiores. Com relação à região Sul, pouco se pode afirmar devido ao baixo índice de respondentes.

Dado o volume de informações derivadas de 14 entrevistas, optou-se em explanar os resultados do estudo de caso em capítulo separado.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS - OS ESTUDO DE CASO

Para o relato dos resultados do estudo de caso, central nessa pesquisa, optou-se pela estrutura redacional a seguir apresentada. Em primeiro lugar serão traçadas as características gerais dos participantes, os professores entrevistados (unidades de coleta), bem como sua formação musical e atuação profissional, procurando correlacionar estas informações com aquelas obtidas na etapa *survey*. Em segundo lugar, em relação à unidade de análise (a didática) optou-se, a partir da leitura das transcrições das entrevistas, por fazer uma divisão mais geral do material em uma categoria geral - o ciclo docente - com algumas subcategorias envolvendo tópicos diretamente oriundos do referencial teórico adotado, quais sejam: 1) O planejamento; 2) Os conteúdos; 3) A metodologia; 4) A avaliação e 5) Os fundamentos da didática. Para esta categoria, serão observados, por triangulação dos casos e, quando for o caso, correlação das entrevistas com os documentos obtidos, os pontos comuns e as idiosincrasias.

6.1 OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Seguindo o roteiro pré-estabelecido, após uma entrevista-piloto, as entrevistas foram realizadas com doze professores e uma professora. A análise das entrevistas formou o seguinte quadro geral de referências.

Estes professores são homens de idade variada, mas em sua maioria beirando a meia idade, casados ou já descasados, com filhos e que dividem sua atividade de ensino, para a qual dedicam a maior parte de seu tempo e da qual obtêm a maior parcela da renda mensal, com atividades artísticas variadas, para que haja uma soma maior de rendimentos. A formação profissional dos entrevistados passou, no geral, inicialmente por um aprendizado calcado na imitação por ouvido, apoiado pela escrita em cifras e, em menor número, já de início pela escrita musical tradicional. Nessa trajetória formativa, oito professores passaram por uma graduação, principalmente a licenciatura. Aqueles que ainda não possuem graduação na área musical ou almejam fazê-la ou se sentem frustrados por não terem tido essa

oportunidade. A carreira de professor de violão é percebida como promissora, embora com dificuldades, possivelmente dependendo da valorização regional específica.

Todos os professores, com exceção de um caso, o da Profa. Serrana 2, lecionam para uma ampla gama de idades, sendo que o único pré-requisito exigido é a idade mínima.

Em relação ao contexto de atuação desses profissionais, cabe informar que em quase todas as escolas são ministradas aulas semanais com duração de uma hora, para um aluno só em todas as escolas privadas, e na modalidade coletiva em pequenos grupos em algumas das escolas públicas, que são a grande maioria na amostra sorteada nesta pesquisa e se localizam, principalmente, nas regiões oeste e serrana. Nas escolas públicas de educação básica, onde há projetos culturais relacionados ao violão, encontram-se as maiores deficiências de estrutura física, o que já não acontece com as instituições municipais ligadas à cultura e com as escolas privadas, onde os problemas de estrutura física são pontuais. As escolas privadas contam com a pujança de seus administradores-professores e nas escolas públicas há uma estrutura administrativa de extensão variada. Todas as escolas realizam eventos com seus alunos, sendo que as públicas ligadas à cultura municipal possuem maior diversidade e quantidade de eventos, participando mais ativamente do cenário musical local. Nenhuma dessas escolas, sejam públicas ou privadas, é exclusiva para o ensino de violão ou cordas dedilhadas. Nas escolas públicas ocorre com mais frequência o ensino de outras linguagens artísticas, enquanto que as privadas são mais restritas ao ensino musical.

Para complementar este quadro referencial e genérico sobre os participantes, cabe inserir um breve resumo sobre cada indivíduo separadamente, incluindo dados sobre o contexto escolar obtidos no *survey*.

Prof. Oeste 1: Mineiro, 44 anos, divorciado, dois filhos³², evangélico. Iniciou seu aprendizado observando os pais na igreja. Amigos, bandas e outras entidades além da igreja não tiveram maior relevância em seu aprendizado, exceto o conservatório em que foi matriculado já aos 9 anos.

³² Como na entrevista não foi perguntado o sexo dos filhos, optou-se pelo gênero masculino.

Posteriormente cursou graduação superior em violão pela EMBAP e concluiu mestrado, mas, antes disso, trabalhou em outras profissões. É concursado e leciona violão erudito numa escola de música pública ligada ao município e à secretaria de cultura. Nessa escola se ensinam também outras linguagens artísticas e a mensalidade está na faixa até R\$ 50,00³³. Esta escola está em atividade há 35 anos e conta com mais de 500 alunos.

Prof. Oeste 2: Catarinense, 32 anos, casado, sem filhos, católico. Iniciou seu aprendizado por influência do pai que foi instrumentista na igreja. Logo participou de uma banda marcial, na qual foi introduzido na leitura musical e solfejo. Tocou em bandas por 12 anos e o vigário da igreja foi responsável pela motivação inicial para o aprendizado de música. Está cursando licenciatura em música pela Faculdade Claretiana, na modalidade EaD. Trabalha em instituição cultural de sua cidade, de caráter público e ligada a outros setores da administração cultural, onde leciona violão popular, mas também dá aulas particulares, tem estúdio e trabalha em projetos como o Mais Educação. Esta instituição é uma escola com mais de 500 alunos, com tempo de atividade na faixa de 6 a 10 anos e cujo ensino é gratuito.

Prof. Oeste 3: Catarinense, 27 anos, casado, um filho, evangélico. Houve influência familiar, pois vários membros da família são músicos. Amigos não tiveram influência, mas tocar em uma banda de louvor na igreja o ajudou a lidar com a timidez. Em seu aprendizado inicial, fez 5 anos de violão clássico e, paralelamente, na igreja desenvolveu a percepção musical, o 'tirar de ouvido'. Está cursando licenciatura em música pela UNINES virtual de Santos – SP. A escola de música onde leciona violão popular e clássico é ligada a outros setores da administração municipal, conta com mais de 500 alunos e já está em atividade há mais de 10 anos. O ensino é gratuito.

Prof. Oeste 4: Catarinense, 31 anos, casado, dois filhos, católico. Iniciou seu aprendizado na adolescência, tocando em bandas de rock e tirando músicas de ouvido. Posteriormente foi

³³ A presença dessa formulação numérica ao invés de um número definido se explica pelo formato de pergunta no questionário enviado, em que se utilizou, para perguntas cujas respostas envolvessem números, a opção por faixas numéricas (Cf. Apêndice D).

chamado para tocar contrabaixo numa orquestra e, a partir dessa ocasião, aprendeu leitura musical. Não possui graduação em música, mas faz um curso de educação musical *on-line* através da escola onde leciona. Além disso, toca em bandas de sua cidade, tem aulas particulares e leciona violão popular também numa escola privada de uma cidade vizinha. Nesta escola é ofertado ensino de outras linguagens artísticas. A mensalidade está na faixa entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00. A quantidade de alunos gira na faixa entre 201 e 500 alunos e já está em atividade há mais de 10 anos.

Prof. Serrana 1: Catarinense, 23 anos, solteiro, sem filhos, simpatizante do espiritismo, mas sem religião específica. Seu aprendizado inicial foi realizado através de um projeto da associação de moradores, através de cifras e 'por ouvido'. Depois começou a estudar violão clássico e, posteriormente ainda, integrou uma camerata de violões da fundação cultural de sua cidade. Além da camerata e da associação de moradores, os amigos também tiveram um papel importante em seu aprendizado inicial. É licenciado em música pela UNIPLAC. Atualmente leciona violão popular e clássico numa escola de música pública municipal ligada a outros setores da administração municipal que possui mais de 500 alunos e já está em atividade há mais de 10 anos, sendo que a mensalidade está na faixa até R\$ 50,00.

Profa. Serrana 2: Catarinense, 54 anos, casada, três filhos, católica. Ganhou um violão aos 16 anos e, tendo facilidade, estudou com professores, aprendendo por ouvido e cifras. Houve influência familiar, pois alguns membros eram músicos. Amigos não tiveram importância no início, mas sim a igreja, na qual passou a tocar a certa altura de seu aprendizado. Não teve uma carreira ligada ao ensino de violão. É formada em pedagogia e tem especialização em psicomotricidade. Posteriormente se tornou arte educadora com habilitação em música, pela UNIPLAC. Ao ter de se aposentar devido à fibromialgia, montou uma escola particular em sua residência, um espaço com vários recursos para o ensino voltado para crianças, incluindo as com Síndrome de Down. Atualmente está como poucos alunos, reestruturando sua vida após crises da doença. Sua escola, portanto, é uma escola privada, com cerca

de 1 ano de funcionamento e cujas mensalidades estão na faixa entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00.

Prof. Norte 1: Entrevista-piloto;

Prof. Norte 2: Catarinense, 62 anos, separado, três filhos, todos musicistas, católico. Aprendeu cavaquinho com o pai já aos 6 anos. O pai era chorão. Teve vários professores durante sua trajetória. Posteriormente frequentou aulas na escola de música municipal, estudando também regência. Tentou fazer, por duas vezes, cursos superiores. O primeiro, de artes visuais, acabou não lhe agradando. O segundo, licenciatura em música na modalidade EaD, não conseguiu acompanhar devido à falta de conhecimentos em informática à época. Atuou em diversas bandas e ainda tua. Além de tocar em bailes, dá aulas particulares e também numa escola de música pública municipal, ligada a outros setores da administração municipal e onde se ministram aulas de outras linguagens artísticas. As aulas desta escola são gratuitas e na mesma este professor leciona violão popular.

Prof. Norte 3: Catarinense, 31 anos, solteiro, sem filhos, luterano. Não tem parentes músicos. Seu aprendizado inicial foi motivado pelo contato com os amigos, com os quais ia assistir a shows de bandas diversas, situações que foram fundamentais para sua decisão em iniciar o estudo de um instrumento. Começou a fazer aulas na mesma escola em que hoje é professor. Possui graduação em administração e marketing e afirma que, em sua atividade artística, que consiste em tocar em duas bandas, usa muito desses conhecimentos. Tem desejo, porém, de frequentar um curso superior na área de música. Leciona violão popular, portanto, numa escola privada exclusiva de música, que está em atividade há mais de 10 anos e que conta com uma quantidade de alunos na faixa de 201 e 500. A mensalidade está na faixa de R\$ 101,00 e R\$ 200,00.

Prof. Vale do Itajaí 1: Catarinense, 62 anos, em união estável com a segunda mulher, três filhos, católico. O papel da família, de bandas e de entidades diversas foi ínfimo. Sua grande motivação foi ver conhecidos tocando violão erudito, pelo qual se apaixonou. Aprendeu por conta própria e com algumas informações especialmente de dois amigos que tocavam. Um em Blumenau, amador, e outro em Florianópolis, profissional. Este segundo lhe trazia inúmeras partituras que, na época, eram o

único recurso disponível, conseguidas com grande dificuldade. Passou por inúmeras profissões e só foi se dedicar exclusivamente à música a partir dos anos 90, quando retornou para sua cidade natal e foi convidado a lecionar violão clássico na instituição cultural municipal de sua cidade, onde permanece até hoje. Esta escola é independente de outros departamentos da administração municipal e oferece cursos de outras linguagens artísticas. A escola já está em atividade há mais de 10 anos, sua quantidade de alunos está na faixa de 201 e 500 e a mensalidade na faixa entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00.

Prof. Vale do Itajaí 2: Gaúcho, mas residente em Santa Catarina desde pequeno, 34 anos, solteiro, sem filhos, se considera ecumênico. Não teve influência familiar relevante no aprendizado musical. O papel dos amigos e de bandas, porém, foi mais relevante, iniciando sua trajetória com bandas de rock, aprendendo por ouvido. Posteriormente entrou em escola de música, aprendendo leitura e, ainda depois, cursou licenciatura em música pela FURB. Leciona violão clássico numa instituição cultural gerida pelo poder público municipal ligada a outros setores da administração e na qual também são ministrados cursos de outras linguagens. Esta escola está em atuação entre 6 a 10 anos, possui uma quantidade de alunos na faixa entre 201 e 500 alunos e o valor de mensalidade está na faixa até R\$ 50,00.

Prof. Vale do Itajaí 3: Catarinense, 54 anos, em união estável com a segunda mulher, um filho, sem religião definida. Ter banda na igreja foi mais importante na formação musical inicial do que a família. Teve atritos na igreja por ser um dos primeiros a usar bateria em cultos em sua região. Aprendeu violão na escola da qual hoje é proprietário. Leciona violão popular e clássico nesta escola, que é, portanto, uma escola privada, exclusiva de música, em atividade há mais de 10 anos, cujas mensalidades estão na faixa entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00 e com uma quantidade de alunos na faixa entre 51 e 100 alunos.

Prof. Grande Florianópolis 1: Carioca, 38 anos, solteiro, sem filhos, sem religião. Com o incentivo dos pais fez musicalização, sendo esse seu aprendizado inicial. Posteriormente teve professor particular e também estudou na escola de Ian Guest. Passou pela fase de bandas de *heavy metal* e posteriormente fez bacharelado em violão. Leciona

violão clássico numa escola privada exclusiva de música, em atividade entre 2 a 5 anos, com uma quantidade de alunos na faixa entre 101 e 200 alunos e cuja mensalidade ultrapassa R\$ 200,00.

Prof. Grande Florianópolis 2: Catarinense, 42 anos, em união estável, sem filhos, sem religião. Os amigos foram mais influentes em seu aprendizado inicial do que a família. Aprendeu por ouvido, com revistinhas de cifra. Teve bandas de *heavy metal*. É licenciado em música pela UDESC. Leciona em sua própria escola de música, uma escola privada exclusiva de música, com mensalidades na faixa entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00, em atividade há mais de 10 anos e com uma quantidade de alunos na faixa entre 51 e 100.

Na mescla desses dois quadros referenciais acima apresentados, um genérico e outro particular, omitiram-se, certamente, inúmeros detalhes, mas os que foram elencados são suficientes para contextualizar as análises seguintes.

6.2 CICLO DOCENTE

Nesta seção, as análises focalizarão as respostas dos entrevistados aos tópicos do roteiro estruturado, estando estes tópicos diretamente ligados ao objetivo principal da pesquisa, qual seja indicar as características da didática dos professores de violão do estado de Santa Catarina.

6.2.1 O planejamento

A análise dos dados para este elemento da didática contemplará adiante as relações entre o planejamento e o ciclo anual; as formas de planejamento utilizadas pelos professores - incluindo o uso de apostilas como norteadoras da atividade docente; a formulação dos objetivos no planejamento de ensino; a análise dos planos de ensino obtidos e a efetivação do planejamento através de momentos destinados para tal atividade no cotidiano dos entrevistados.

De início, é importante salientar que a entrada de alunos novos se dá, na maioria das escolas de música - incluindo as que oferecem aulas na modalidade coletiva - continuamente, durante o ano todo, e esta é já uma diferença fundamental em

relação à escola regular de educação básica, que recebe alunos no início do ano letivo. Nesse sentido, percebe-se uma individualização de ensino, uma vez que, com entradas contínuas mesmo no caso de aulas coletivas, cada aluno recém-chegado a um grupo requer atenção particular por parte do professor.

Seguir um ciclo docente relativamente fixo nessa situação é difícil, pois não se pode fazer uma previsão de conteúdos em relação a um ano-calendário. Na maioria dos casos estudados o ciclo é de conteúdos, não temporal, no sentido de haver mais um plano para o que o aluno deva aprender de acordo com seu ritmo próprio de aprendizagem do que um plano anual, dividido em semestres, trimestres ou bimestres.

A gente não tem um curso específico, até por causa dessa disparidade de idade [...] Eu procuro ter uma sequência com os alunos, respeitando as possibilidades de cada um. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

É uma coisa que não é tão linear assim, [...] porque os alunos sempre estão em níveis muito diferentes, certo? (Prof. Serrana 1, Entrevista 29/10/2014)

Porque não tenho um contrato com os pais para um ano, por exemplo. Eles saem quando querem (Profa. Serrana 2, Entrevista 3-03/11/2014).

A avaliação somativa, sendo tradicionalmente a etapa final do ciclo anual em escolas regulares, é mais flexível no contexto de escolas de música e, em muitos casos, a própria apresentação de final de ano serve duplamente como finalização do ciclo anual e também como uma espécie de avaliação.

A gente faz isso e chega o final do ano a gente faz uma audição com os alunos, uma apresentação, para mostrar um pouco do trabalho que ele aprendeu, tanto para a

gente quantos para os familiares. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Apesar disso, em algumas escolas há um ciclo anual finalizado por provas, ciclo para o qual, muitas vezes, uma apostila serve como direcionadora de um determinado rumo.

Eu sei a minha primeira aula e sei a minha última. Dentre essas aulas eu tenho um segmento bem apurado de conteúdos. Eu tenho lá a primeira musiquinha que eu trabalho, a segunda, a terceira, a quarta... e vou chegar lá no final daquele ano mais ou menos entre o meio da minha apostila. [...] O ano que vem o aluno retorna sabendo que ele vai ter aquele restante para terminar. (Prof. Oeste 2, Entrevista 24/10/2014)

Até fiz uma apostila separada em quatro ciclos, violão popular, para que os alunos possam ter um... a gente mesmo possa ter um acompanhamento do que o aluno está fazendo e o aluno tenha um [...] objetivo: - Eu tenho que finalizar essa apostila. (Prof. Oeste 3, aulas coletivas, Entrevista 31/10/2014).

Além da função norteadora da apostila para alguns casos, para outros, a forma de direcionar o planejamento é seguindo o calendário de eventos. Os conteúdos e repertório são pensados para esses eventos. No entanto, são os objetivos dos próprios alunos aquilo que têm a maior força norteadora sobre o planejamento. A partir de uma avaliação diagnóstica inicial, levada a cabo de diferentes maneiras, os professores procuram obter um conhecimento dos saberes prévios dos alunos e dos objetivos dos mesmos, o que vai desencadeando o ciclo docente:

Então eu sempre procuro nos primeiros dias de aula, no primeiro ano quando ele está começando a fazer aula, sempre [...] [pergunto] se ele já tocou algum instrumento antes, se ele já tocou violão antes, e a partir do que ele vai respondendo, do objetivo dele

com a música e com o violão eu começo a ir distribuindo o material para ele. (Prof. Serrana 1, Entrevista 29/10/2014)

O professor deve exercer um conhecimento completo sobre o aluno [...]. Cada ser humano é de uma forma diferente de ser. Então eu preciso saber qual é a capacidade desse aluno, o que eu vou preparar para ele, como é que eu vou trabalhar ele. (Prof. Norte 2, Entrevista 28/10/2014)

É importante a gente falar desse perfil dos alunos. Eu trabalho, por exemplo, com perfis bem diferentes. [...] Normalmente na primeira aula, o primeiro contato é uma aula experimental, que isso já é uma política da escola. [...] E aquilo ali vai desencadeando o que a gente... o meu processo de dar aula. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 20/10/2014).

Dessa forma, existe um ciclo docente flexível, variando desde propostas ligeiramente mais definidas, mas ainda assim respeitando o ritmo próprio do aluno, até propostas em que apenas uma audição de final de ano é marco de um fechamento mais do calendário anual e do que o aluno conseguiu cumprir no período precedente do que de uma relação estreita 'conteúdo-ano'. O fator determinante dessa flexibilidade é o 'perfil dos alunos'. Os elementos constitutivos do ciclo docente, ou seja, o planejamento, a orientação e a avaliação da aprendizagem são adaptados pelos professores aos alunos.

Deve-se salientar aqui que, em relação aos diversos níveis de planejamento, como proposto por Piletti (2011, p. 49-51) e Haydt (2011, p. 80), como se tratam de escolas livres de música, que não precisam ter seus planos e processos aprovados por órgãos educacionais governamentais, não há nenhuma espécie de planejamento de sistema educativo ou mesmo planejamento curricular mais amplo. A grande forma de planejamento utilizada pelos professores pesquisados é o planejamento de ensino. O planejamento de ensino é a operacionalização dos níveis superiores de planejamento para "o

que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos” (PILETTI, 2011, p. 49-50). Os objetivos educacionais ficam implícitos e, estando também ligados à base filosófica da didática, serão abordados posteriormente.

O planejamento de ensino, também chamado de planejamento didático (HAYDT, 2011), envolve as seguintes ações mentais: 1) Analisar as características dos alunos; 2) Pensar sobre os recursos disponíveis; 3) Definir os objetivos educacionais mais adequados para seus alunos; 4) Selecionar conteúdos pelo tempo disponível; 5) Prever procedimentos e recursos a serem usados e 6) Determinar formas de avaliação (HAYDT, 2011). Ao analisar as citações acima, bem como outras falas dos professores, conclui-se que o planejamento usado pelos mesmos contempla todas estas etapas, com maior ou menor extensão, dando, porém, especial ênfase na determinação de **objetivos adequados aos alunos**. Aqui vale acrescentar o que diz Piletti a esse respeito:

Os objetivos nascem da própria situação: da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e principalmente do aluno. **Os objetivos são sempre, portanto, do aluno e para o aluno.** (PILETTI, 2011, p. 51-52, grifo nosso).

A partir das diversas falas dos entrevistados, pôde-se detectar que os objetivos dos professores, quando claramente expressos, ou direcionam-se à questão estritamente musical (tocar um instrumento) ou para o desenvolvimento do interesse e do gosto pela música:

[A escola] funciona como aquele ‘sim ou não para a música’. [...] A gente só dá aquela primeira instrução musical. [É mais como se ela fosse a porta de entrada para se pensar seriamente em formar-se/graduar-se em música!] (Prof. Oeste 1, Entrevista 10/11/2014).

Meu maior interesse é despertar o gosto pela música, brinco muito junto. (Profa. Serrana 2, Entrevista 21/10/2014).

Evidentemente que o foco principal [...] é tocar bem violão (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

Eu penso muito assim na questão do desenvolvimento instrumental. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 13/11/2014).

Dessa forma, parece haver um conflito entre estas falas e outras citadas logo acima, isto é, um conflito entre direcionar o ciclo docente pelos objetivos dos alunos ou fazê-lo partindo dos objetivos que o professor traça, mas o desenrolar das entrevistas mostrou que durante as aulas, ao 'exercer o conhecimento sobre aluno', os professores, tanto de violão popular quanto de clássico, e especialmente em escolas privadas, tentam equacionar as diferenças entre seus objetivos e os objetivos trazidos pelos alunos.

Um plano, enquanto um documento que representa o planejamento, não é elaborado pela maioria dos professores ou escolas. Parece que na maioria dos casos existe uma sequência de ações que fica retida apenas na memória do professor. Isto se correlaciona com o que afirma Haydt:

Algumas vezes, o professor não faz por escrito o seu plano, isto é, não anota as conclusões a que chegou. No entanto, ele planeja mentalmente as etapas de sua atuação na sala de aula [...] (HAYDT, 2011, p. 84).

Devido à dupla carreira exercida pela maioria dos entrevistados e ao tempo requerido para a mesma, a formalização do plano em forma escrita é preterida em lugar de um plano mental. Nesse caso, a partir da experiência com outros alunos anteriores, uma sequência de etapas parece ficar armazenada mentalmente e disponível para novos alunos. Além disso, o plano escrito serve apenas como esquema da aula (HAYDT, 2011, p. 84). É no momento concreto da aula que este

esquema ganha vida. O plano mental talvez exija por parte do professor maior criatividade, mas, de qualquer forma, ao não registrar o planejamento, corre-se o risco de se perder o rumo da aula.

Em pelo menos quatro casos, a única espécie de documento mencionada foi a apostila, que, como já dito acima, serve de rumo, e, parece ser oportuno aqui frisar, de plano de ensino, pois:

A escola tem [um programa de ensino]. O plano de ensino que me refiro é o próprio método [apostila]. Lá tem as dicas para o aluno evoluir, horas por semana a serem treinadas etc., além de toda a base teórica. (Prof. Norte 3, Entrevista 22/10/2014)

Os documentos obtidos serão analisados a seguir.

A apostila cedida pelo Prof. Serrana 1, pensada para o ensino de violão popular coletivo, é dedicada a expor os rudimentos da grafia típica do violão popular e o modo básico de execução. A maior parte do material, porém, é dedicada a um repertório, sendo que dificuldades, como pestanas e alguns acordes de sétima maior, são apresentadas progressivamente.

Os materiais enviados pelo Prof. Oeste 3 são métodos já consagrados da literatura de ensino para violão e outros instrumentos: 1) Faria (1991); 2) Faria (1999) e 3) Rocha Filho (1996). Como não se trata de planos de ensino e nem mesmo de apostilas elaborados pelo próprio professor, não serão aqui analisados.

A cópia escaneada do sumário da apostila utilizada pelo Prof. Norte 3 cita, de início, os rudimentos da prática violonística: partes do instrumento, grafia dos acordes cifrados, postura do corpo e afinação do instrumento. Diversos conteúdos de teoria musical são abordados de forma mais ampla e completa do que os demais materiais para violão popular obtidos. Exercícios e técnicas também integram o material. Digno de nota é a abordagem de técnica vocal, o que é reflexo da vinculação quase idiomática do violão popular ao canto.

Esta abordagem entra em consonância com uma tradição de métodos publicados no Brasil para violão, como, por exemplo, o de Rocha Filho (1976), para citar de início um livro

pertencente a uma coleção muito mencionada para ensino de violão clássico, a Coleção Mascarenhas Para Violão³⁴, embora o volume em questão seja dedicado ao violão por cifras. Logo abaixo do título da publicação, Primeiros Acordes ao Violão, encontramos uma referência emblemática para esse tipo de abordagem: Método Prático. Ao pesquisar materiais na Internet, porém, percebe-se que diversos outros materiais disponibilizados seguem essa mesma linha³⁵ - que bem poderia ser adjetivada de pragmática - qual seja a de mesclar as instruções básicas para a execução do violão (incluindo dicas sobre postura corporal, técnica elementar e levadas), com temas da teoria elementar da música (em especial os relativos à altura do som, isto é, intervalos, escalas, acordes e dicionários de acordes) e com sequências harmônicas (algumas vezes organizando as funções harmônicas sob a denominação de acordes de 1ª = tônica, 2ª = dominante, 3ª = subdominante e preparação = dominante para outras funções além da tônica. Nestes casos, o repertório progressivo utilizado funciona também como uma espécie de plano, de rumo.

O programa cedido pelo Prof. Vale do Itajaí 1, para violão erudito, segue um formato tradicional de apresentar os métodos estudados (livros e cadernos), as técnicas obrigatórias e um repertório progressivo. O professor informou que a base para a elaboração deste programa foi o elaborado por Isaias Sávio³⁶, programa oficial que era adotado, na década de 60, nos conservatórios, e que elenca, para cada um de seus nove anos de estudos, métodos e estudos adotados, técnicas obrigatórias e matérias para exame.

O programa cedido pelo Prof. Oeste 1, para violão erudito, é mais detalhado. Os objetivos afunilam-se da 'escola', para a 'área de música', chegando ao 'componente violão'. Desta

³⁴ Publicada pela editora Irmãos Vitale.

³⁵ Alguns exemplos podem ser encontrados em <http://www.ibel.org.br/download/ApostilaDeViolao.pdf> e <http://www.allansales.com.br/Apostila%20Violao%20%28versao%201%29.pdf>, que são apenas dois exemplos de uma miríade de apostilas disponibilizadas na Internet.

³⁶ Uma versão escaneada deste programa encontra-se disponível em: <<http://www.violao.org/topic/16757-isaias-savio-e-o-programa-do-conservatorio-brasileiro/page-2>>. Acesso em: 30/01/2015

forma, percebe-se que a escola preocupou-se com um planejamento curricular, ao, pelo menos, estipular um objetivo geral para suas atividades: “Proporcionar um espaço cultural, intelectual e educativo de convivência, de construção do conhecimento e interação, promovendo o ensino das artes visuais, artes cênicas e música com base no exercício da cidadania e na vivência dos valores artístico-culturais”. O objetivo da área musical encontra-se assim redigido: “Proporcionar o desenvolvimento teórico-prático do ensino musical teórico-interpretativo, contribuindo para a formação artística, cultural, histórica e social do indivíduo”. O objetivo para o componente violão refere-se à questão técnica e musical: “Proporcionar o desenvolvimento técnico musical erudito e popular do instrumento”.

Destaque inicial na consideração do objetivo para o componente violão é a menção, num programa de violão erudito, da área popular, demonstrando alguma interpenetração entre esses universos. Percebe-se também que a maior ênfase está na preocupação com uma formação cultural e artística, mencionada nos objetivos da escola e da área musical.

A redação dos objetivos para o 1º ano de curso, conforme apresentada a seguir, demonstra uma preocupação pragmática. Estes objetivos são do tipo instrucional, ou específico, sendo que os objetivos educacionais, ou gerais, constam também no plano e referem-se aos objetivos da escola como um todo, tendo sido logo acima já mencionados. Objetivos instrucionais são considerados como especificações, operacionalizações, dos objetivos educacionais:

1º Ano

Os objetivos apresentados a seguir, farão parte de um conjunto gradativo e sequencial de procedimentos, sendo, dessa forma, interdependentes:

- 1) Ler corretamente as notas musicais;
- 2) Desenvolver a leitura rítmica das figuras;
- 3) Adquirir a postura correta para executar o instrumento;
- 4) Conhecer as partes do instrumento;
- 5) Compreender e executar os processos de lixamento e polimento das unhas da mão direita;

- 6) Reconhecer e executar o toque simples ou natural da mão direita. Dedos p, i, m e a (polegar, indicador, médio e anular);
- 7) Entender o mecanismo e funcionamento dos arpejos simples;
- 8) Conhecer e executar as notas na 1ª posição (escala cromática até a 4ª casa);
- 9) Digitar coerentemente as mãos: esquerda e direita;
- 10) Incentivar a participação dos alunos em recitais;
- 11) Estimular a execução de música de câmara;
- 12) Aprender a trocar as cordas e fazer a manutenção adequada no instrumento;
- 13) Incentivar a audição e apreciação de músicas de diferentes épocas e formações (Orquestrais, corais e instrumentos solo);
- 14) Orientar o aluno para execução do programa previsto para o primeiro ano parcial e final bem como a participação em banca aberta (avaliação semestral). (Itens apresentados conforme documento enviado pelo Prof. Oeste 1 – Acervo do autor)

Os objetivos 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 12 são principalmente pertencentes ao domínio psicomotor, enquanto domínio que contempla “habilidades operativas ou motoras [...] para manipular materiais, objetos, instrumentos ou máquinas” (PILETTI, 2011, p. 63-65). Nos objetivos 5, 6, 7, 8 e 9, porém, percebe-se claramente a mescla com o domínio cognitivo, enquanto referente “à razão, à inteligência e à memória, compreendendo informações e conhecimentos intelectuais, até ideias, princípios, habilidades mentais de análise, síntese, etc.” (PILETTI, 2011, p. 63-65), demonstrando também a interligação necessária entre esses domínios, pois, para executar algo com correção, é necessário primeiro compreender como executar corretamente. A separação entre esses universos é apenas didática, mas o ser humano, na vida concreta, é uno e indissociável (PILETTI, 2011, p. 63-65). Os objetivos 10, 11, 13 e 14 parecem dizer mais respeito ao que o professor fará em sala de aula do que ao resultado esperado do aluno, demonstrando também a dificuldade às vezes existente para separar esses dois

enfoques na formulação de planos de ensino: “Os objetivos devem referir-se aos comportamentos dos alunos e não aos do professor” (PILETTI, 2011, p. 64-66).

O formato básico de apresentação dos itens do programa para seus seis anos de estudo é do tipo ‘objetivos e conteúdos’, sendo que os conteúdos indicam os métodos (livros e partituras) bem como as técnicas e o repertório. Os objetivos para 1º e 2º anos são mais amplos e detalhados, sendo que, a partir do 4º ano, os objetivos dizem respeito quase totalmente à questão técnica e à literatura (conhecimento geral cultural). Em diversos níveis há a preocupação com a ampliação e enriquecimento do conhecimento cultural e musical do aluno, incluindo leituras diversas de artigos e livros e a participação em eventos. O 3º ano contempla itens de análise estrutural e o 1º e 3º anos contemplam a fruição musical. Ao fim é indicada a forma básica de avaliação: exame assistido por banca de professores. O programa apresenta já acréscimos em relação a um formato tradicional, pois, mesmo dentro de um modelo conservatorial e mesmo não elencando outros fazeres musicais como componentes estruturais para todos os níveis, percebe-se uma intenção especial em desenvolver o conhecimento da literatura violonística, da análise musical e da fruição, além de uma preocupação em estruturar os objetivos da instituição.

Enquanto planos de ensino, programas dessa espécie, inspirados nos ‘programas oficiais’, parecem estar principalmente direcionados para a utilização da técnica voltada para a interpretação performática. Dos elementos vulgarizados atualmente para a elaboração de planos de ensino (PILETTI, 2011, p. 51-54), esta forma mais tradicional contempla os conteúdos e a forma de avaliação, qual seja o exame com presença de banca avaliadora, embora, como será abordado adiante, esta forma de avaliação, em algumas escolas investigadas, tenha sido flexibilizada como prática principal de avaliação instrumental. A metodologia, nesses casos, parece estar determinada pelos livros adotados, os métodos. Nestes, os estudos, peças e exercícios desempenham o papel de metodologia ao, pelo menos, organizar progressivamente o estudo.

Stateri (2003, p. 45-63) apresenta diversos exemplos de planos de ensino, dentro de um contexto de propostas de

renovação das metodologias de ensino em escolas livres de música e conservatórios. Mesmo considerando que, conforme a citação de Haydt acima, a ausência de um plano escrito não signifique que certos elementos não sejam considerados 'mentalmente' pelo professor, ao comparar os planos apresentados por Stateri com os obtidos pelos entrevistados, percebe-se que um diálogo maior entre a elaboração tradicional de planos de ensino e uma forma renovada mais ampla, que considere os objetivos, os conteúdos, as metodologias, os recursos e formas diferenciadas de avaliação, bem como a inclusão de outros fazeres musicais, parece ainda ser requerida.

Ao considerar as falas de alguns entrevistados, percebe-se que, mesmo dentro de uma ótica mais livre e flexível para o planejamento, especialmente em se tratando de escolas privadas, ainda assim alguns sentem a necessidade de maior elaboração:

A gente estudou alguma coisa dos módulos, mas, como os cursos são para faixas etárias muito variadas, a gente acabou não conseguindo aplicar esses métodos. (Prof. Oeste 4, professor de violão popular referindo-se ao acatamento da proposta TKT de ensino musical³⁷, Entrevista 13/10/2014).

Em se tratando do processo de planejamento, em cinco dos casos estudados não há reuniões sistemáticas entre os professores, mas um planejamento feito apenas pelo professor, em relação aos seus alunos.

Em um caso, as citações do professor representam um extremo onde um planejamento participativo, como indicado por Haydt (2011, p. 81), encontra-se muito distante da realidade concreta:

A escola não me cobra nada. Nem me perguntam nada. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 22/10/2014).

³⁷ Metodologia de ensino de música à qual algumas escolas livres de música se filiam. Cf. <http://www.tktmusical.com.br/>.

É quase como se eu usasse o espaço da escola. [...] Não é uma escola no sentido de ter uma diretriz, um plano pedagógico, é só um espaço [...] como se [as salas de aula] fossem sublocadas. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Além disso, um dos professores teceu uma crítica severa ao tipo de reuniões praticadas em sua escola, uma escola pública, reuniões nas quais apenas se conversa sobre os eventos, coisa para a qual, segundo o entrevistado, bem poderia ser apenas fornecido um cronograma, dando assim mais espaço para discussões pedagógicas. Em mais dois casos, as reuniões são também realizadas visando à discussão do calendário de eventos.

No outro extremo, encontramos casos onde não só o planejamento conjunto se efetiva, mas existe uma união amistosa que influencia e motiva o planejamento:

A gente se reúne geralmente, a gente é muito amigo [...], então estamos todo o final de semana junto conversando [...]. A gente chega na sala dos professores, na hora do lanche, conversa muito sobre: - Olha, estou fazendo isso. Olha, tem aquele aluno que está fazendo isso, vou apresentar aquilo. (Prof. Oeste 2, Entrevista 24/10/2014)

Realizar um planejamento conjunto, através de reuniões sistemáticas, parece ser uma atividade mais efetivada por escolas públicas. Por outro lado, nas escolas privadas, estas reuniões são mais diluídas, assistemáticas, e menos periódicas:

Na realidade cada um faz o seu planejamento. A gente só se reúne para trocar ideias [...], quando alguém acha que tem alguma coisa que tem que conversar, a gente marca e conversa. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Além disso, os próprios proprietários-professores dessas escolas privadas desempenham papel importante nesse sentido,

perfazendo um elo entre os professores e alunos e, dessa forma, executando reuniões informais com os professores, reuniões 'de corredor':

Conversamos com os diretores, principalmente em casos com alunos que tem muita dificuldade em determinados assuntos. Mas, no geral, diria que o planejamento é feito entre o aluno e professor. (Prof. Norte 3, Entrevista 22/10/2014)

Apenas em quatro escolas, todas públicas, o professor dispõe de horas-atividade, ou seja, horas remuneradas durante as quais o professor não recebe alunos, mas tem um tempo para o planejamento de suas atividades.

Nas escolas privadas o planejamento é feito em horas extras, ou seja, nas horas de folga dos professores.

Planejo sozinho em horários extra. (Prof. Norte 3, Entrevista 22/10/2014)

Nas horas de folga, porque tu não consegue ter os alunos direto das 7 da manhã às 10 da noite. Então, têm horários que você não tem aluno. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Interessante é notar, em relação a isso, que alguns professores de escolas privadas utilizam o próprio tempo da aula para realizar o planejamento.

Agora, muito do... te confesso assim, não é o estilo que eu gosto de trabalhar, mas é uma condição que eu tenho no momento [...]. Eu já vou meio que planejando os próximos assuntos e o que eu vou abordar na próxima aula naquela aula que está acontecendo de acordo com os resultados que aconteceram ali. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 20/10/2014).

A expressão utilizada por este último professor, 'te confesso', mostra, no entanto, que a situação de utilizar o momento da própria aula para fazer planejamento não é ideal, sendo considerada algo não condizente com a atividade docente. Assim sendo, professores de escolas privadas ou fazem um planejamento mais diluído com a própria aula, com a própria orientação da aprendizagem, ou planejam em horas de folga.

Dessa forma, sintetizando, o diagnóstico dos interesses do aluno determina, na maioria dos casos, os objetivos instrucionais, o que, por fim, enseja todo o ciclo docente. Não existe, hierarquicamente falando, um planejamento educacional mais amplo dentro do modelo de escolas livres de música. No entanto, um planejamento de ensino, realizado de diferentes formas, é feito pela maioria dos professores. Na modalidade violão erudito, há um formato de plano mais sistematizado de acordo com o modelo conservatorial. O 'formato apostila' ainda é bastante utilizado como direcionador do ciclo docente. Nesse aspecto, o uso de um repertório progressivo, seja através de apostilas com músicas cifradas ou de 'métodos práticos', para violão popular, ou através de métodos consagrados, para o violão erudito, é uma grande referência. Escrito ou mental, com contornos definidos e momentos separados ou mais diluído na própria aula, mais ou menos rígido, os planos existem na atividade docente dos professores de violão, até porque o planejamento é uma atividade inerente a qualquer ação humana (HAYDT, 2011, p. 80; PILETTI, 2011, p. 49-50). A grande questão parece ser ter condições favoráveis à sua execução e à reflexão conjunta sobre suas formas de execução na contemporaneidade ou mesmo criar maneiras próprias alternativas para isso.

6.2.2 Os conteúdos organizados em um curso

Neste item será abordada a forma de organização dos conteúdos, observando-se: 1) A disposição dos conteúdos em relação a alguma medida temporal bem como os critérios utilizados para tal; 2) A presença ou ausência de alguma forma de seriação; 3) A adequação dos conteúdos aos interesses dos alunos; 4) A que critérios atende a seleção feita pelos

professores entrevistados e 5) O repertório adotado e os tópicos da teoria musical abordados.

Entre os entrevistados, oito professores organizam suas aulas de forma aberta, no sentido de não traçarem uma relação fixa 'conteúdo/tempo' de forma prévia, optando por uma organização flexível, alterável conforme os objetivos e anseios dos alunos se apresentam durante as aulas:

Eu trabalho de uma forma que deixo mais eles conduzirem a aula e aí as coisas vão acontecendo [...]. Completamente aberto [...]. Muitas vezes trabalho com uma criança de 4 anos. Aí tenho que me virar para que ele tenha gosto de vir e não se canse ou perca o interesse. (Profa. Serrana 2, Entrevista 03/11/2014).

Não tem um modo, um curso, você trabalha de forma individual. Então você tem que se adaptar a cada aluno. No meu caso, violão popular [...], é bem mais aberto. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Os demais professores, a minoria, ou trabalham de forma mais fechada, no sentido de uma definição prévia e relativamente fixa de conteúdos por espaço de tempo, semestral ou anual, ou realizam uma mescla, isto é, tendo uma proposta definida, mas fazendo adequações esporádicas:

Meio que um pouco dos dois, por causa até da apostila que elaborei, tendo um tempo determinado para encerrar o semestre. Eu fiz uma apostila para 4 semestres. É um pouco dos dois porque ainda nós estamos preparando um material para fazer dessa forma fechada. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Temos o método [apostila], mas o professor tem total liberdade de trazer novas ideias, conceitos, assuntos extra aula. [...] Acho importante [a apostila] para a gente não se perder no assunto e de repente esquecer

coisas importantes. (Prof. Norte 3, Entrevista 22/10/2014)

Entre esses últimos casos estão os professores que lecionam na modalidade erudita. A análise da questão da adequação de conteúdos aos alunos, porém, demonstrou que, ainda nesses casos, os professores são sensíveis aos anseios dos alunos especialmente no que diz respeito à questão do repertório. Vale frisar que, para esta pesquisa, os termos 'aberto' e 'fechado' não carregam necessariamente um sentido pejorativo.

Além disso, novamente a apostila, nos casos em que é utilizada, aparece com a função de um 'local' no qual os conteúdos estão organizados e sistematizados.

A organização dos conteúdos é mais lógica do que psicológica. Na organização lógica, o critério de organização "é a estrutura da própria matéria de ensino" (PILETTI, 2011, p. 74-76) e na organização psicológica, o conteúdo é disposto "na ordem em que se realiza a experiência da criança" (PILETTI, 2011, p. 74-76). Mesmo que, em se tratando do ensino de violão em escolas livres de música, os alunos nem sempre sejam crianças, várias outras falas dos entrevistados permitiram concluir que o princípio piagetiano de ir do concreto-manipulativo ao abstrato-conceitual parece influir na seleção e organização dos conteúdos e experiências dos alunos:

O aluno que não tem nenhum contato com o instrumento, a gente primeiro vai passar a parte de postura, [...] das partes do violão, da mecânica do instrumento, como é que ele funciona [...]. Aí, um segundo momento, é trabalhar algumas músicas. A hora que ele tiver um repertóriozinho de acordes e tiver tocando algumas músicas, aí a gente já começa a explicar a questão da escala, as doze notas, os intervalos básicos, as harmonias, [...] e num segundo momento já entrar na formação de acordes [...]. Aí já começa a trabalhar entendendo o processo. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Mais acima se afirmou que, especialmente para o violão popular, os planos e apostilas são pensados dentro de uma ótica pragmática. Observando, agora, que os conteúdos são organizados indo do concreto ao abstrato, nota-se a necessária conexão entre os conteúdos e objetivos, pois é através dos conteúdos que os objetivos são alcançados. Há, portanto, uma relação biunívoca entre conteúdos e objetivos (HAYDT, 2011, p. 106), conscientemente ou não observada pelos professores entrevistados.

Em seis casos há uma seriação da aprendizagem, isto é, o curso é subdividido em níveis, de duração variada. Nesses casos, há dois perfis distintos: um que a divisão existe apenas em iniciantes e avançados e outro em que há uma subdivisão em níveis ou anos, indo de 2 até 10 anos. Para o violão na modalidade erudita, há maior quantidade de níveis. Para o violão popular lecionado coletivamente, a nivelção preponderante acontece entre iniciados e iniciantes.

Novamente, num único caso, do Prof. Serrana 1, a mescla de alunos em diferentes etapas é tida como enriquecedora do aprendizado. Nos outros casos, porém, sempre há uma seriação realizada ou por nível de conhecimento e/ou por faixa etária, havendo ainda a preferência, para as aulas em grupo, pela homogeneidade ao invés da heterogeneidade.

A esse respeito, na abordagem do Prof. Vale do Itajaí 3 a única ruptura no curso seria o momento em que o aluno desenvolve a autonomia:

Tudo o que a gente tem de conhecimento vai se passando, até onde ele disser assim: - Cara, eu tiro tudo o que eu quero sozinho. - Então você quer mais alguma coisa, você vai fazer uma faculdade de música. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Todos os professores afirmaram adequar, em graus variados, os conteúdos aos alunos, independentemente da modalidade de violão (erudito ou popular), da modalidade de ensino (coletivo ou individual) e da natureza da escola (pública ou privada).

Tem aluno que adora Bach [...], choro não gosta. [...] [Já outro] adora chorinho, mas Bach, essas coisas, não quer saber [...]. Nem todos os alunos são iguais, então meio que tu tem que ter um jogo de cintura [...]. (Prof. Vale do Itajaí 1, que leciona na modalidade de violão erudito, organizado num curso com 10 anos de duração, Entrevista 06/11/2014).

Além disso, porém, em muitos casos há limites para esta adequação, numa espécie de inter-relação entre rigidez e flexibilidade:

Dentro do instituto cultural eu tenho um cronograma que **eu sigo assim muito à risca**. Algumas coisas também **a gente abre mão**. Por exemplo: - Ah, agora eu tinha a aula 30. Ah, mas o aluno precisava duma ajuda para uma música 'x' lá que ele quer tocar, mas está com dificuldade. Eu abro mão desse estudo, retomo esse estudo mais para frente ou dou só uma pincelada e vou lá para o aluno. A gente é muito humano nessa parte. (Prof. Oeste 2, Entrevista 24/10/2014, grifos nossos).

Sempre sigo a mesma coisa [...]. A única coisa que eu mudo é em relação à prática, as músicas. Dependendo do aluno, se a gente vê que tem um pouco mais de dificuldade, a gente tira algum exercício, coloca outro mais fácil. Em relação à música também a mesma coisa. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Porque eu me adapto a cada aluno. Eu tenho um material já pronto, que eu estou sempre elaborando, sempre mudando, só que eu uso partes desse material, só que daí eu vou indo pelas características do aluno. (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 17/10/2014).

Conforme Piletti (2011, p. 72-73), há alguns critérios para a seleção dos conteúdos: validade – conteúdos dignos de confiança e atualizados; significação – conteúdos relacionados

às experiências dos alunos; utilidade – possibilidade de utilização do conteúdo em situações novas; possibilidade de elaboração pessoal – conteúdo passível de associação, comparação, crítica etc.; viabilidade – conteúdo passível de ser aprendido dentro dos limites de tempo e recursos disponíveis e flexibilidade – sujeição à modificação. Ao ter uma estrutura, um rumo, mas, igualmente, ao adaptar essa estrutura a cada aluno, conforme seus interesses pessoais, o critério de utilidade é atendido ao lado dos critérios de significação, viabilidade e flexibilidade. Ao impor uma idade mínima, único pré-requisito imposto pela quase unanimidade dos professores para se frequentar os cursos por eles elaborados, atende-se a outro critério apontado por Haydt (2011, p. 107-108): a adequação ao nível de desenvolvimento do aluno, pois os professores parecem reconhecer sua limitação didático-pedagógica para lidar com determinadas faixas etárias, preferindo que os alunos já estejam alfabetizados e/ou com a coordenação motora mais desenvolvida:

A gente está montando essa associação para discutir algumas coisas que a gente acha. Eu, por exemplo, acho que o aluno que começa com instrumento, ele tem que estar um pouco mais maduro. Eu vejo meus alunos que estão com 7-8 anos, é bem complicado de trabalhar, porque é pouco tempo. [...] Deixar a musicalização, trabalhar a parte de expressão corporal, notas musicais, dinâmica, tempo, compasso, para o professor de musicalização, que ele trabalha com alunos de 4 a 6 anos. Então a gente quer estender ali até os 10 anos. (Prof. Oeste 2, Entrevista 24/10/2014).

Apenas a Profa. Serrana 2, como já afirmado, fez a opção clara pelos menores. Consciente dessa problemática de como lidar com o ensino instrumental para as crianças, esta professora comenta:

[Na cidade onde resido]... os donos de escola discordam da idade que pego alunos de violão e acho que começa a fazer a

diferença. Tenho um aluno de 2 anos que acha que está tocando. Sempre nas nossas aulas temos que tocar. A irmã dele, que tem uma defasagem, de aprendizagem também adora. Então vejo que [o que] vem dando certo no ensino de violão é o incentivo desde cedo, [...] pois, você sabe, quanto mais cedo em contato com o instrumento, mais eficaz a aprendizagem. (Profa. Serrana 2, Entrevista 11/11/2014).

Embora seja discutível a necessária eficiência de um ensino de instrumento musical feito precocemente, no caso da Profa. Serrana as entrevistas mostraram que sua intenção é mais musicalizar através do instrumento do que formar um instrumentista profissional que domine técnicas avançadas. Para isso, esta professora dosa com bastante cautela a introdução de técnicas instrumentais, como a pestana, por exemplo. Do contrário, desconsiderando a capacidade de apreensão que a mão de uma criança é capaz de realizar, este ensino pode não ter a eficiência desejada.

O repertório utilizado, especialmente no ensino de violão popular, contempla uma mescla entre o que o professor propõe e o que é do gosto do aluno. Pelos menos três professores, em momentos diversos das entrevistas, manifestaram opinião sobre o gênero assim chamado de 'sertanejo universitário', que pode ser tomado como emblemático para as discussões sobre repertório.

Não sou muito a favor... não sou contra! [mas] não sou muito a favor do sertanejo universitário: é muita porcaria, é muita besteira na poesia, que poesia né? Muita apelação sexual na coisa que não tem sentido nenhum. (Prof. Norte 2, Entrevista 14/10/2014)

Por exemplo, a questão do repertório. Nós damos um valor muito grande para a questão do repertório e, principalmente, que o aluno traga o repertório. [...] Hoje em dia você tem aí essa coisa do sertanejo universitário, por exemplo. [...] Eu sempre procuro assim, [...]

agir sem preconceito, embora não é o gênero que eu curto, não tenho um CD de sertanejo universitário, não gosto de ouvir, mas o aluno chegar e... normalmente eu peço que eles encham um pendrive de músicas para trazer para aula e aqui eu vou meio que administrando isso. Não tem problema! (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 20/10/2014).

Algum repertório tem que ser do dia-a-dia do aluno. A gente procura trabalhar com o repertório que ele conhece, que ele demanda. O que, por muitas vezes, não é interessante musicalmente. Então tem muita música hoje no mercado que não agrega [...] as características técnicas e estéticas que ele precisa conhecer. Então no meio desse repertório a gente vai colocando música do popular, [...] que estejam mais ligadas um pouco a algum aspecto cultural, digamos assim, ou esteticamente mais elaboradas. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

A análise dessas falas mostra que o professor utiliza, às vezes, um repertório que ele mesmo não gosta ou pensa que contribui menos para o desenvolvimento cultural do aluno. Esse repertório é tolerado em prol da motivação do aluno, em respeito ao seu gosto e está ligado ao que alguns chamam de ‘mercado’, possivelmente referindo-se aos gêneros mais veiculados pela mídia de massa. Há uma divisão, na mentalidade dos professores, entre músicas ‘ligadas a algum aspecto cultural’ e as que não o seriam, possivelmente remetendo a questões éticas muito subjetivas, cuja discussão foge ao escopo dessa pesquisa. Há uma negociação de repertório que parece gerar algum consenso entre ambas as partes, isto é, o professor e o aluno. Ao ser efetivamente adotado pelos professores, este repertório acaba contribuindo para seu desenvolvimento técnico-musical.

Além da classificação implícita do repertório segundo critérios estéticos subjetivos, duas outras adjetivações de repertório merecem destaque por sua singularidade e seguem

apresentadas com a interpretação que se pôde obter a partir das falas e do contexto de cada entrevistado. O Prof. Oeste 2 afirmou abordar três tipos de música: 1) Raiz: música para o pessoal na faixa de 40 anos para cima, o pessoal do interior; 2) Descontraída: para os jovens, possivelmente rock e pop; 3) Pedagógica: para os alunos menores. Depreendeu-se da fala do Prof. Oeste 3 que este, devido a forte presença da questão religiosa em sua vida, procura classificar as músicas em três vertentes: 1) Secular - músicas extrínsecas ao ambiente da igreja, mas aceitáveis; 2) Sacra - músicas intrínsecas ao ambiente da igreja e 3) Satânicas - músicas extrínsecas ao ambiente da igreja e inaceitáveis.

A consideração dos interesses do aluno é, de certa forma, institucionalizada em pelo menos uma escola, na qual o aluno escolhe o repertório no ato de inscrição. Esse repertório varia entre:

Sertanejo, pop rock, rock, heavy metal, popular, MPB, gospel, ou ele pode escolher de tudo, aí é feito uma mistura desses estilos e colocadas na apostila. (Prof. Norte 3, Entrevista 22/10/2014)

Em se tratado de violão erudito, o repertório gira principalmente em torno das peças já consagradas, constantes nos muitos métodos e coleções de partituras.

E já no violão clássico eu trabalho repertório que tem na apostila mesmo, que são os exercícios e algumas músicas que tem ali. Eu trabalho com o método do Mário Mascarenhas³⁸, que é 'Minhas Primeiras Notas ao Violão' e, quando o aluno fica mais avançado, eu tenho outra apostila, outro método, que é [...] do Henrique Pinto. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Dessa forma, observando os programas de ensino cedidos pelos professores de violão erudito, uma ampla gama de

³⁸ Pertencente à Coleção Mascarenhas para Violão, elaborada por Othon Gomes da Rocha Filho e já citada anteriormente.

músicas, da renascença à contemporaneidade, passando também por compositores brasileiros como Villa-Lobos, compõe o repertório colocado à disposição do aluno.

No caso da Profa. Serrana 2, que se dedica a lecionar para crianças, os repertórios citados foram: folclórico, Palavra Cantada e algumas músicas midiáticas.

Além do repertório, diversos conteúdos teóricos e práticos entram em cena no ensino de violão. A escrita musical tradicional é mais abordada pelos professores de violão erudito, embora, no caso do Prof. Vale do Itajaí 2, o trabalho não se iniciar e nem se limitar à partitura:

[...] Não fico só na partitura, eu não acho isso legal (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 17/10/2014).

Em outro caso, o do Prof. Oeste 3, há a pretensão de estender o ensino da leitura também para alunos de violão popular, embora com a finalidade de abrir caminho para o violão erudito:

Na realidade eu [...] trabalho esse ano [...] violão popular sem partitura. Na realidade, o ano que vem, eu já vou acrescentar partitura também no violão popular, para eles terem uma noção de partitura e começar a ingressar para o violão clássico. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Escalas, ligados e arpejos, enquanto elementos básicos da técnica violonística, também são abordados. Em pelo menos três casos (Prof. Oeste 3, Prof. Vale do Itajaí 2 e Prof. Grande Florianópolis 1), nos quais conteúdos de violão erudito e popular eventualmente são mesclados para um mesmo aluno, essa técnica violonística bem como a leitura musical são, por isso, abordadas então também para o aluno de violão popular.

Para os alunos de violão popular, além dos conteúdos com teor pragmático, já citados e ligados à execução básica do instrumento, são abordados principalmente conteúdos relacionados à organização da altura do som no sistema tonal, isto é, escalas, intervalos, acordes, tonalidade e improvisação.

Conteúdos ligados à organização da duração do som, como células rítmicas, compasso, métrica etc., foram também citados, embora mencionados de forma menos específica. Disso não se pode concluir que conhecimentos sobre ritmo não estejam presentes, ao menos de forma vivencial, pois a mão direita do violonista acompanhante é responsável pela execução de levadas rítmicas.

Para a eleição desses conteúdos teóricos e práticos parece haver menos negociação do que em relação ao repertório adotado. Isto leva à consideração de que os conteúdos teóricos e práticos, na prática didática dos entrevistados, formam um arcabouço de conhecimentos mais ou menos fixo sobre o qual se assenta um repertório de caráter variado, que, além de atender aos anseios do aluno, serve como matéria prima para abordar esses mesmos conteúdos.

6.2.3 A metodologia

Neste tópico serão abordados os procedimentos de ensino utilizados pelos docentes entrevistados; a utilização da aula expositiva, o mais tradicional método de ensino; os recursos utilizados, com destaque especial para os softwares empregados e, como questão central ao se pensar em métodos de ensino de instrumentos musicais, as formas de desenvolver a prática e sua relação com a aquisição de habilidades psicomotoras.

Visto que uma das formas básicas de aprendizado inicial dos entrevistados foi aprender 'de ouvido' e por imitação e que estas poderiam ser técnicas agora utilizadas por eles enquanto professores, um dos tópicos do roteiro de entrevistas focou nessas questões. Nesse aspecto, a totalidade dos entrevistados afirmou incentivar a repetição como forma básica de aprendizagem da execução instrumental.

A gente sabe que o musicista, que o treino, a exaustão do treino faz com que ele fique mais perfeito. Eu tenho o hábito de deixar eles uma parte do tempo praticando, praticando mesmo: - Ah, a tablatura lá naquele ponto 'x' da música está com... tem um dedilhado que não sai, tem um fraseado que não sai. Então eu deixo eles praticando

aquele dedilhado 15, 20 minutos até ele começar a sair. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

O que varia são as formas e os cuidados que cada professor tem ao propor essa atividade ao aluno. Uma das estratégias mais utilizadas, com quatro menções, é a fragmentação da dificuldade técnica em questão, ou seja, o que se repete principalmente são pequenos trechos difíceis das músicas.

Eu costumo [...] isolar aquela parte [difícil], até crio exercícios em cima das passagens. Costumo dividir a peça em partes também. (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 31/10/2014).

O Prof. Oeste 1 costuma ainda selecionar para repetição um conjunto envolvendo três notas: a nota anterior ao problema, a nota problema e a nota posterior ao problema. Já o Prof. Grande Florianópolis 1 demonstra uma preocupação semântica ao separar pedaços que façam sentido musical.

Há também uma grande preocupação em não tornar esse treino maçante, sendo que três procedimentos foram mencionados para evitar esse problema: 1) Dividir o período de treino em períodos de duração menor. Por exemplo, dividir uma hora de treino em quatro períodos de 15 minutos (Prof. Norte 2); 2) Realizar uma pequena apresentação, no caso de aulas coletivas, dos colegas em estágio mais avançado para os menos avançados, para que estes últimos percebam 'o futuro do exercício repetido', ou seja, que o treino traz resultados (Prof. Oeste 2) e 3) Alternar a repetição com outra atividade (Prof. Grande Florianópolis 2).

A repetição, na consideração de dois professores, levaria à perfeição, e na consideração de um, ao automatismo:

Eu sempre até digo para os meus alunos assim, olha: - Você tem que treinar isso até um ponto de ficar automático, assim como perguntar teu nome. - Qual é teu nome? - Ah, João. A hora que sair automático, você

vai conseguir incluir na música. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

No entanto, algumas considerações devem ser feitas em relação a isso. A repetição é o princípio básico para a formação de hábitos, enquanto “reações *automáticas* adquiridas e estereotipadas [...] com reforço da mesma rede de integração neuromuscular” (KAPLAN, 1987, p. 46, grifo original). Kaplan, no entanto, alerta para o fato de que a repetição não deve ser mecânica, devendo haver uma seleção do que e como repetir. Embora Kaplan alerte também sobre a diferença entre hábitos e habilidades motoras, sendo aqueles “executados mecanicamente sem referências às consequências, ou da sua adequação a determinadas circunstâncias” e estas “adaptáveis e flexíveis” (KAPLAN, 1987, p. 47), ambas as coisas se conjugam no aprendizado de novas músicas e, de qualquer forma, não há, por fim, como fugir da ideia de que “A aquisição de automatismos depende da prática, do treino, da repetição” (CAMPOS, 1982, p. 62).

Em se tratando da imitação, as posturas dos entrevistados dependem do sentido empregado na definição dessa palavra. Sendo tomada na acepção de ‘forma básica de aprendizado’ - segundo a interpretação a que se pôde chegar, para o Prof. Oeste 1 deve ser evitada ao máximo, pois a base do estudo é a leitura da pauta. O Prof. Oeste 3 também evita essa forma de aprendizado devido à perda de autonomia advinda dessa abordagem. Nesse caso o sentido empregado parece ser de ‘tocar junto e principalmente com o professor’:

Eu não faço isso muito não. Até a gente tem experiência de um outro professor que trabalha junto com a gente, que ele senta com o aluno e toca junto [e] tal, principalmente na partitura, e aí, na hora do ‘vamos ver’ mesmo e tocar partitura sozinho, o aluno não consegue, por que tem que estar junto com o professor. [...] Faço junto um pouco, sim, com ele e aí deixo sozinho [...] se virando. Depois, daí, de uns 15 minutos, 20 minutos de ensaio, eu vou lá e faço a correção com ele. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Também, por parte do Prof. Vale do Itajaí 3, há a preocupação em que a imitação inibia a criatividade e, nesse sentido, acaba adotando menos esse procedimento. Nesse caso, o sentido do termo é de ‘copiar a forma de o professor tocar’:

Primeiro: - Olha, você faz o que eu estou fazendo. Agora eu vou te dar opções. Você faz isso ou isso ou aquilo. Então vamos ver qual que é mais agradável ao teu ouvido... Aí eu vou analisar se realmente dá a combinação, ou se não dá. Aí eu vou dizer: - Pô, legal, mas assim não dá, ou assim dá. Eu uso muito desenvolver a criatividade de o aluno ver qual é a combinação que ele vai usar para poder combinar mais. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Além disso, há uma crítica do Prof. Vale do Itajaí 1 ao ensino de violão popular que vai na mesma direção da preocupação do Prof. Oeste 3, na citação acima:

Aí eu diria que é sistema tipo ‘papagaio’ [...] que não fala porque tem intelecto, [...] mas porque tem o dom de repetir as palavras. Quase como nossas aulas de violão popular [...]. Claro que tem as cifras, os acordes, mas a questão da pulsação [...], se o professor não fizer, o aluno não tem por onde andar. (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

A maioria dos entrevistados incluindo alguns dos acima citados acaba adotando a imitação em algum momento do ensino. Os entrevistados se referem à imitação no sentido de ‘demonstração’, de o aluno se ‘espelhar no professor’ ou de ‘tirar de ouvido’ de alguma gravação em áudio ou em áudio e vídeo ou observar, nessas gravações, a realização de alguma técnica, de alguma levada, a formação de algum acorde no braço do violão, a *performance* e a interpretação etc.

Os pequenos tentam sim imitar o professor. Noto que se bato o pé para o compasso, eu sou um espelho, inclusive o lado esquerdo

que deve ficar o braço do violão é bem questionado por ele. Aí tenho que sentar do lado dele e ele ver que na frente o lado muda, o movimento corporal que faço eles imitam sim, o número de batidas que dou em algum instrumento. Falo de crianças de 2 anos a 4 ou 5. (Profa. Serrana 2, Entrevista 11/11/2014).

Eu uso muito a música gravada já, o próprio som como referência. Eu acredito nas minhas formas de dar aula, que o aluno, ele tem que soltar a percepção musical. Ele tem que ser um aluno que aprenda a ler, que saiba a linguagem musical de uma maneira mais complexa, mas que ele seja um aluno que tem percepção musical. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

Nesta última fala apresenta uma das estratégias básicas de aprendizagem na música popular, ou seja, 'tirar de ouvido'. Formas de aprendizagem de músicos populares como essa têm tido alguma valorização mais recente, inclusive em propostas para o ensino regular em escolas de educação básica. Green (2009) faz um extenso relato da inserção da aprendizagem informal de músicos populares nas aulas de música de escolas regulares da Inglaterra. Nessa abordagem, justamente o aprendizado com base em gravações é uma estratégia muito utilizada, considerando que "o principal método de aquisição de habilidades no domínio informal envolve a cópia de gravações por ouvido"³⁹. (GREEN, 2009, p. 10). Nesses casos, copiar não é demérito, mas uma forma de aprendizado crescentemente valorizada.

Um dos professores, Grande Florianópolis 2, citou a leitura da obra de Gardner (2000), sobre inteligências múltiplas, como algo que o ajudou a perceber as diferentes maneiras com as quais as pessoas lidam com a informação, no sentido de considerar que para muitos a imitação é uma importante porta de entrada, de recepção de conhecimentos:

³⁹ Tradução livre de: [...], the main method of skill-acquisition in the informal realm involves copying recordings by ear.

Sim. Eu costumo observar nos meus alunos essa particularidade de cada um [...], de como lidar com a informação. [...] Depois que eu li o Gardner isso aí ficou para mim mais claro: [...] - Pô, realmente... Alguns caras são mais visuais, que eles pegam as coisas por imitação, outros [...] são mais auditivos, você toca a primeira vez e ele já tá com a percepção mais legal e sai tocando, outros precisam de uma tablatura ou apoio visual para isso funcionar melhor, outros de uma forma mais combinada. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 13/11/2014).

Dessa forma, a imitação tem um emprego menos uniforme em relação à repetição, esta, sim, uma estratégia básica de aprendizagem motora, independentemente da modalidade de violão, de tratar-se de ensino coletivo e individual e do contexto regional específico. Para nenhum caso percebeu-se que a imitação é a estratégia única e principal de aprendizagem, mas sim um coadjuvante metodológico. Talvez ela tenha sido ainda mais relevante no aprendizado inicial dos próprios entrevistados enquanto aprendizes do que, agora, enquanto professores.

Nota-se também uma ampla utilização do momento da aula como forma de treino. A partir das falas dos diversos entrevistados pôde-se aventar que isso se deve, em parte, ao fato de os alunos, em sua grande maioria, não estudarem em casa, pois tem o violão como um *hobby*, e também pela ênfase na execução técnica do ensino de violão que tem na repetição sua forma básica de desenvolvimento. Não obstante, os professores informaram também que esse quadro muda conforme o aluno em questão, pois há alunos que se dedicam bastante na realização das tarefas que devem ser executadas em casa.

A aula expositiva é uma das técnicas de ensino mais tradicionais e mais antigas. Apesar disso, “ela ainda é muito útil e mesmo necessária” (PILETTI, 2011, p. 83-84). Dentre os entrevistados, apenas um, justamente a Profa. Serrana 2, que trabalha com crianças menores e pessoas com Síndrome de Down, disse não empregar esta técnica. Nos demais casos ela é utilizada, mas principalmente quando o professor sente a

necessidade de apoiar visualmente alguma explicação de assunto teórico.

Assuntos como formação de acordes são muito melhores para ensinar com um quadro. (Prof. Norte 3, Entrevista 24/10/2014)

Quando surgem dúvidas por parte do aluno, por exemplo, sobre os uníssonos no violão, então é feita uma aula expositiva. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

A técnica expositiva pode aparecer complementada, por perguntas e respostas, por analogias etc.:

E faço analogias, comparo: - O que essa escrita, a forma como essas notinhas estão distribuídas na pauta te lembram qual figura, qual desenho, qual imagem? (Prof. Oeste 1, Entrevista 23/11/2014)

Além disso, levando em conta a maciça presença de apostilas, livros e métodos no ensino de violão, essa técnica serve, em alguns casos, de complemento a esses materiais:

[...] então eu preciso muito do quadro, a gente elaborou uma apostila que a gente vai complementar ela. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

Um professor, Oeste 3, demonstrou inclusive o desejo de igualdade em relação à aula tradicional, referindo-se à disposição usual em fileiras voltadas para o professor, ainda extremamente usada em todos os âmbitos da educação e por ele referida como 'fórmula um':

Eu gosto de trabalhar igual à sala de aula mesmo [...] A não ser quando é um trabalho bem em grupo, daí a gente faz uma rodinha com a cadeira, que a gente vai fazer um ensaio coletivo. Mas quando vou passar teoria e deixo eles ensaiando é ' fórmula um'

mesmo. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

No entanto, em ao menos um caso, o do Prof. Grande Florianópolis 2, o quadro, apoio tradicional das aulas expositivas, é substituído por outros materiais já prontos, impressos. Além disso, houve três referências ao próprio violão como fonte de demonstração e ilustração das aulas expositivas.

Dessa forma, não há rejeição a técnica expositiva, mas apenas a preponderância de seu uso para explicações, onde se apela à cognição, preenchendo momentos usados para 'entender' música. Não se percebeu, portanto, um uso sistematizado para o uso dessa técnica conforme apresentado por Piletti (2011, p. 83-85) ou Haydt (2011, p. 129-132), permanecendo a mesma muito mais como um recurso de ensino do que como método principal.

Além da técnica expositiva, vários recursos foram elencados pelos entrevistados. De início, conforme já apontado em vários momentos acima, há uma forte presença de apostilas. Ao menos oito professores, independentemente da modalidade (popular ou erudita) ou da abordagem (coletiva ou individual), informaram que elaboram e reelaboram materiais de apoio escritos e compilados em formato de apostila, que funcionam como uma forma de plano de ensino através da compilação de conteúdos teóricos e músicas com dificuldade progressiva.

Para o violão erudito, presença constante são os métodos de Pinto (1978; 1982), Rocha Filho (1966; 1974) e Carlevaro (1975a; 1975b; 1975c; 1975d; 1979). Além disso, outros autores e compositores consagrados foram citados com menor frequência, como Isaías Sávio, Matteo Carcassi, Francisco Tárrega etc. Também foram citados, ainda, os métodos Pumping Nylon, de Scott Tennant (2002), Violão Orquestral, de Claudio Weizmann (2003) e Ciranda das Seis Cordas, de Henrique Pinto (2007). O trabalho de Weizmann está voltado para o ensino de violão coletivo, os demais para o ensino individual. Ao que parece, ocorre sempre uma mescla desses vários trabalhos:

Nunca uso um método só. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Ainda em se tratando de violão erudito, a Internet é indicada como um grande repositório para obtenção de materiais diversos. O Prof. Vale do Itajaí 1 afirmou mais de uma vez possuir 850 vídeos e 50.000 partituras, materiais que coloca à disposição do aluno. Houve duas referências ao site eythorsson.com, desenvolvido por Svein Eythorsson, que disponibiliza inúmeras partituras para violão. Pôde-se detectar que softwares são pouco usados no ensino de violão erudito.

Para violão popular, ao contrário do violão erudito, métodos publicados não são tão usados:

Acho que nem tem..., tem, mas não tem muita coisa que eu conheça que dê para seguir constantemente. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Talvez justamente por isso os professores realizem as compilações próprias em formato de apostila. Além das apostilas, gravações e outras formas de apoio auditivo são usadas para que o aluno pratique junto com os mesmos.

Eu tento usar os artifícios que a gente tem aqui de gravar o apoio: - Ah, agora eu vou gravar o apoio da música tal. (Prof. Oeste 2, Entrevista 24/10/2014)

Com esse intuito, de fornecer uma base para o aluno tocar junto, foram citados os seguintes recursos disponibilizados pela Internet e criados para uso em computadores: Backing Tracks - isto é, faixas com controle de retirada de partes da música, semelhante aos playbacks; Best Practice - software gratuito que permite o controle de velocidade e a retirada de instrumentos da música; bateria eletrônica e acompanhamentos gravados em teclado eletrônico. O Guitar Pro⁴⁰, software para edição de partituras para violão e guitarra e para prática musical, é mencionado mais para preparo de materiais do que para utilização em sala de aula.

⁴⁰ Desenvolvido por Arobas Music. Informações disponíveis em: <<http://www.guitar-pro.com/en/index.php>>.

Outros softwares citados foram: editores de tablatura; Tuk's Guitar - software livre com possibilidades semelhantes ao Guitar Pro; Musescore – software livre para edição de partituras; Audacity – software livre para gravação e edição de áudio; Guitar Rig⁴¹, software para criação de áudio para guitarra. Houve uma citação ao site www.songsterr.com, que disponibiliza tablaturas.

O site de vídeos Youtube é uma referência constante.

Hoje tem muita coisa que, se for pegar material no Youtube, 75% é didático: é o cara ensinando a tocar determinada música. [...] A música saiu hoje, amanhã já tá lá. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Dessa forma, os recursos envolvem, além do ambiente escolar e da sala de aula, apostilas e métodos apresentados e complementados por exposições verbais; impressão de cifras e recursos digitais diversos, compreendendo aqui o uso da Internet como ferramenta de consulta e de download e para obtenção softwares, utilizados para finalidades diversas.

Todos esses recursos, mesmo que tecnologicamente modernos, permanecem ainda dentro do que se pode chamar de recursos audiovisuais. A utilização de computadores pessoais, de softwares e da Internet torna menos utilizados outros recursos muito aproveitados até há pouco tempo, como flanelógrafos, gravuras e cartazes, por exemplo. No entanto, sua conceituação ainda parece valer, enquanto “componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno” (GAGNÉ, 1971, *apud* PILETTI, 2011, p. 115). A maioria dos recursos contemporâneos tem a vantagem de unir áudio e vídeo. Nesse sentido, mesmo sem que tenha citado suas fontes, vale citar Piletti:

Pesquisas revelam que aprendemos: 1% através do gosto; 1,5% através do tato; 3,5% através do olfato; 11% através do ouvido; 83% através da vista. Retemos: 10% do que lemos; 20% do que escutamos; 30% do que

⁴¹ Desenvolvido por Native Instruments. Informações disponíveis em: <<http://www.native-instruments.com/en/products/komplete/guitar/guitar-rig-5-pro/>>.

vemos; 50% do que vemos e escutamos; 70% do que ouvimos e logo discutimos; 90% do que ouvimos e logo realizamos. (PILETTI, 2011, p. 118)

Dessa forma, mesmo tendo surgido como ferramentas para formação de jovens para a 2ª Guerra Mundial (HAYDT, 2011, p. 187), os recursos audiovisuais constituem-se ainda, como outrora, em “poderosos meios de divulgação de informações, que podem ser canalizadas para dentro da sala de aula” (PILETTI, 2011, p. 117-118). Aqui vale lembrar a formação do Prof. Vale do Itajaí 1, que se deu numa época na qual era difícil até mesmo ter acesso a uma simples partitura. Esse mesmo professor foi quem relatou possuir arquivados 850 vídeos e 50.000 partituras.

Na utilização de recursos audiovisuais, no entanto, parecem também ainda serem dignos de nota alguns questionamentos. Para Haydt (2011, p. 188), baseada na psicologia genética de Piaget, a simples apresentação dos estímulos audiovisuais não é suficiente para a formação de imagens mentais, sendo requerida também a manipulação, a atividade do aluno sobre esses estímulos, para que ocorra sua incorporação às estruturas cognitivas. Para Piletti (2011, p. 117-118) é importante passar de um simples e passivo espectador da mensagem para seu manipulador crítico. Nesse sentido, o Prof. Oeste 4, após discorrer sobre inúmeros artifícios digitais que usa, fez questão de informar que ainda a comunicação é o principal recurso. Apesar disso, esse professor percebe a Internet como um recurso contra o qual não se pode competir. Vale também acrescentar aqui a fala do Prof. Vale do Itajaí 3, que considera a Internet como instauradora de uma competição desleal e ameaçadora ao trabalho docente:

Mas eu costumo não pegar muita coisa da Internet, porque se a gente começa a mostra muita coisa de Internet [o aluno] vai para casa, estuda sozinho e não vem mais para a aula. E tem muita coisa aí na Internet que, às vezes, até não é aquilo tudo, mas eles preferem ir para a Internet do que vir para a aula e pagar uma mensalidade. (Prof. Vale do Itajaí, Entrevista 10/11/2014).

Não obstante a Internet proporcionar uma enorme autonomia em termos de conhecimentos, conjugando essa última fala acima com as ideias de Haydt (2011) e Piletti (2011), vale perguntar-se, sem pretender dispor de uma resposta única, o quanto de atividade e autonomia musical todos os contemporâneos recursos mencionados poderiam estar realmente desenvolvendo nos alunos, no sentido de que estes alunos poderiam estar dependendo mais das informações disponíveis a partir desses recursos do que de sua própria sensibilidade auditiva. Dessa forma, há inúmeros recursos disponíveis e utilizados para o ensino de violão, tanto erudito quanto popular, permanecendo como grande questão sua forma de utilização no desenvolvimento musical.

Em se tratando da prática de conjunto, na totalidade dos casos a mesma acontece, variando apenas na forma. Uma das formas, citada quatro vezes, é dividir os elementos constitutivos da música – melodia, harmonia, acompanhamento, baixo – entre os presentes, sejam eles o professor e o aluno na modalidade individual ou os diversos alunos na modalidade coletiva.

Eu acho que dá de trabalhar prática de conjunto de várias formas: [...] eu sempre peço para alguém fazer uma parte da música, alguém faz a melodia, alguém faz a harmonia [...] eu vou regendo eles para eles manterem o ritmo. (Prof. Serrana 1, Entrevista 12/11/2014)

Esse procedimento é utilizado durante a própria aula, mas há outros formatos de prática de conjunto que envolvem a programação de uma data específica, especialmente quando se visa uma apresentação, ou de um momento semanal específico, no caso da formação de trios, quartetos e cameratas.

A gente tem aqui a prática de banda que a gente reúne aqui [os alunos] já que estão num nível avançado: - Ah, os alunos de violão, junto com os alunos da viola, nós vamos fazer uma roda de violão com viola. [...] A gente tem esse hábito porque todo o ano tem a Mostra [na escola de música] e a gente tem que dividir os alunos, ou seja,

cada professor vai montar uma apresentação. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

Final de ano temos um período de férias na escola. Para suprir essas aulas de final de dezembro e início de janeiro com os alunos, trabalhamos sempre algumas apresentações, como recital de fim de ano e outras. Nesse momento entra a questão da prática de conjunto. (Prof. Norte 3, Entrevista 24/10/2014)

Exceto nos casos de trios, quartetos e cameratas, essas práticas se dão com instrumentos diversos. No entanto, a prática de conjunto enfrenta, como obstáculo em ser uma prática sistemática e constante, a sazonalidade, pois elaborar grupos entre alunos depende de diversos fatores:

Tem [...] algumas formas diferentes que eu faço. [...] Em algumas oportunidades dá para juntar, por exemplo, um duo de violões, alguns violonistas tocando juntos, quarteto, depende muito da época, de quantos alunos eu estou trabalhando também, do repertório que eu estou trabalhando com eles. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 13/10/2014).

Até... eu acho que uns dois anos atrás foi organizado um recital [...] e esse ano passado a gente não conseguir fazer, então acaba tendo pouco essa prática de conjunto, porque não tem um momento para ser feito isso. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Outra prática comum é a divisão do período da aula em momentos diversos, assunto dos próximos parágrafos. Apresentaremos, em forma de lista, as sequências utilizadas a que foi possível ter acesso através das falas dos entrevistados em resposta à pergunta sobre os momentos e subdivisões da aula (Cf. Apêndice F, item d).

1. Afinação/Tocar com professor/Tocar fazendo paradas para correção do professor;
2. Afinação/Explicação da música/Prática do aluno/Revisão;
3. Aquecimento/Revisão sobre pesquisa sobre a música ou compositor/Prática;
4. 1ª aula: Audição da música/Prática da música/Explicação das partes da música; 2ª aula: Prática;
5. Afinação/Conversa/Prática/Músicas novas;
6. Sem subdivisão;
7. Aquecimento e exercícios técnicos/Prática;
8. Teoria/Prática (Correção/Prática/Música nova);
9. Aquecimento/Prática;
10. Leitura/Técnica/Repertório;
11. Correção da lição anterior/Lição nova;
12. Aquecimento/Repertório/Eventual tema teórico;
13. Aquecimento e percepção/Exercício específico/Repertório.

Dividir a aula em momentos é considerado, por alguns professores, como uma estratégia para tornar a aula mais atraente e dinâmica:

Agora sim. Antes eu não dividia. Antes eu fazia aula teórica e aí trabalhava prática até finalizar o semestre e agora não. Agora eu comecei a trabalhar dividindo as aulas, até porque eu percebi que as aulas estavam ficando um pouco chatas. [...] Daí a aula parece que vai, assim, daí [rapidinho]. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Eu procuro fazer uma aula dinâmica... Eu procuro, não sei se eu consigo [...], às vezes eu me perco nesse raciocínio de ter início, meio e fim bem formado. (Prof. Serrana 1, Entrevista 12/11/2014)

Este aspecto de 'não ter um raciocínio de início, meio e fim bem formado', não obstante haver uma preocupação com um raciocínio sequencial, é endossado pela fala de outros dois entrevistados, que informaram não ter uma sequência fixa para a aula. Além disso, mesmo no caso do Prof. Grande Florianópolis

2, que afirmou ter uma sequência em três partes mais ou menos fixa, há lugar para aproveitar oportunidades criadas pela situação e que fogem de algum esquema prévio.

Eu gosto de aproveitar oportunidades que surgem. Às vezes, os alunos chegam com uma ideia. [...] Eles estão a fim de falar sobre determinado assunto e aí eu aproveito a aula para aquilo. Já que eles deram abertura... [...] São assuntos de música e muitas vezes até não são. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 13/11/2014).

Podemos perceber, então, que não existe um esquema sequencial único. Não obstante, aquecimento e afinação constituem normalmente a parte inicial. Deduz-se que a afinação, mesmo não mencionada por todos e considerando o caráter dos instrumentos de corda dedilhada, é normalmente realizada. Aquecimento e técnica parecem estar associados, pois os exercícios técnicos, como, por exemplo, escalas e trocas de acordes, foram os componentes mencionados para efetivar o aquecimento, além de alongamentos. Realizar um aquecimento inicial é importante como forma de evitar lesões, pois:

O aluno também é um atleta. (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

Além disso, O Prof. Oeste 1 é sensível à reclamação do aluno quando este afirma tocar melhor em casa, o que, segundo este professor, se deve ao fato de, já na sala de aulas, os dedos ainda 'estarem frios', sem aquecimento.

Somente em um caso pôde-se notar que a teoria foi citada como um momento fixo das aulas. Nesse aspecto, porém, considerando que na maioria das escolas em que lecionam os entrevistados é o próprio professor quem ministra os conteúdos teóricos, ou seja, não há uma aula de teoria paralela, pode-se inferir que, mesmo quando não mencionada, a teoria acaba integrando eventualmente as aulas, conforme a necessidade do momento.

Repertório e prática são palavras interligadas, pois a prática, quando mencionada, referia-se a 'tocar músicas'. Esta

prática, observando as palavras sublinhadas da lista acima, parece ser o aspecto central de todas as aulas, o que vem ao encontro do que já se afirmou sobre o caráter pragmático das apostilas. Em torno desse repertório parecem girar os demais fazeres musicais, como o conhecimento da literatura e da história da música, a improvisação, a análise etc., aspectos estes, porém, normalmente usados menos sistematicamente, mais de acordo com os objetivos e interesses dos alunos, sendo que, dentre esses fazeres, a percepção, muitas vezes envolvendo alguma forma de tirar músicas de ouvido, parece ser o elemento mais presente.

Esta prática também está marcada pelo ciclo ‘aprender música/corriger as falhas/aprender música nova’.

Primeiro eu cobro a lição, depois eu passo a nova lição ou nada: depende de como ele me apresenta. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

No começo da aula, a primeira coisa é correção, corrigir a aula anterior: o que ele me apresentou, o que ele fez, o que ele não fez. Aí depois [...] provavelmente, tocar um pouco, cantar uma música ou outra e... uma coisa anterior que não está 100%, aí vou passar uma lição nova. (Prof. Norte 3, Entrevista 10/11/2014)

A presença constante de alguma espécie de desenvolvimento técnico e do repertório encorpa a ideia de o ensino de violão, enquanto ensino instrumental, estar voltado eminentemente para o desenvolvimento da execução/interpretação. Não obstante, a presença de vários elementos ‘acessórios’, principalmente a teoria musical, leva a pensar que o movimento geral é da prática para a teoria e desta novamente à prática. A teoria, portanto, em geral aparenta integrar as aulas de violão - também para o ensino de violão erudito, não obstante o fato de que nesse caso existe a presença necessária da leitura da notação tradicional – como um momento de elucidação da prática.

Stateri apresenta uma pequena lista de ideias dos grandes educadores musicais, como Dalcroze, Orff, Kodaly e

Willems, segundo ele consideradas por todos como básicas para o ensino em escolas de música:

1. A criança é naturalmente musical;
2. Os problemas de aprendizagem do ritmo são, de modo geral, mais de natureza motora do que auditiva;
3. As atividades musicais devem ser desenvolvidas de forma lúdica;
4. A liberdade de expressão proporcionada em forma de improvisação permite que o educando desenvolva o seu potencial criativo;
5. Um programa bem idealizado considera as possibilidades de aprendizagem segundo a faixa etária e as diferenças individuais das crianças;
6. O conteúdo afetivo do repertório, qualidades das mensagens sugeridas pelas letras das canções, são outros aspectos a serem considerados;
7. O conhecimento musical não deve se [sic] fragmentado mas apresentado como um todo. (STATERI, 2003, p. 21-22)

Em relação a isso, somente um professor, Vale do Itajaí 2, informou ter influência do método Susuki, especialmente, em se tratando no caso de violão erudito, na flexibilidade de utilização da notação tradicional, dando lugar também à imitação e memorização por ouvido. Além disso, especialmente no caso da Profa. Serrana 2, percebeu-se uma atenção especial aos itens 1, 3, 4 e 5 da lista acima, isto é, preponderância de um ensino lúdico, voltado para a criança e incrementado por atividades criativas:

Procuo geralmente cantar acompanhada por violão. Aham mais interessante, mas mostro música clássica, jogos de instrumentos musicais, os DVDs, às vezes não se prendem muito, às vezes empresto para eles verem em casa. Tenho toda coleção JOG brinquedos. A bem da verdade sou bem eclética. [...] Acho que isso acontece muito, pois trabalho musicalização infantil, e a base é a improvisação. Às vezes musicalizo historinhas. [...] Pegamos um brinquedo e

dali sai música, ao nível deles e eles me acompanham. (Profa. Serrana 2, Entrevista 03/11/2014).

Compasso – não falo nisso, mas faço eles perceberem com a batida ou ritmo. (Profa. Serrana 2, Entrevista 11/11/2014).

Salvo nesses dois casos, não há a assunção explícita a nenhum dos métodos dos educadores musicais citados. O ensino de violão é principalmente um ensino individualizado, com algum aporte aos estudos dirigidos, pelo fato de “fazer o aluno estudar um assunto a partir de um roteiro elaborado pelo professor” (HAYDT, 2011, p. 133), apenas com a particularidade de o roteiro não ser escrito, mas verbalizado pelo professor. O ensino coletivo e as práticas de conjunto, por sua vez, apresentam semelhança com o método de trabalho em grupos, embora sem uma sistematização maior, como a apresentada por Haydt (2011, p. 151-153). Não obstante, os mesmos hábitos e atitudes sociais, como aprender a cooperar, assumir a execução de uma atribuição, acatar e fazer críticas e ouvir e respeitar opiniões alheias, como se verá posteriormente, são desejados e valorizados como fins para o ensino de violão, além do desenvolvimento da musicalidade em si.

Dessa forma, no geral, a metodologia de ensino utilizada pelos professores de violão, parece poder ser assim sintetizada: Partindo dos objetivos de um planejamento, com adequação aos objetivos e interesses dos próprios alunos, um repertório é aprendido por cópia de ouvido com apoio da escrita por cifras ou por leitura de partitura, sendo mediatizado este repertório pela prática com o professor em aula ou prática de conjunto com vistas a apresentações diversas e pela utilização de recursos diversos, principalmente livros, apostilas e softwares, sendo elucidados os conteúdos por momentos de explanação teórica verbal e outros fazeres, acessórios nesses casos, como a improvisação, a análise, o conhecimento da literatura musical.

6.2.4 Relacionamento entre professor e aluno

Neste ponto, ao considerar-se que em toda aula se estabelece, inevitavelmente, um relacionamento entre

professores e alunos e entre alunos, serão considerados dois aspectos dessa relação: a motivação e a disciplina.

Em diversos pontos anteriores do texto omitiu-se, propositalmente, a exploração da questão da motivação, pois, a partir da análise dos dados conclui-se que, se valem para a educação básica em escolas regulares, valem ainda mais para esta modalidade de ensino instrumental as palavras de Piletti (2011, p. 171-172): “Este aspecto, no entanto, é tão importante que merece um estudo mais detalhado”. Por isso, neste momento serão elencadas as formas específicas de incentivo utilizadas pelos entrevistados, mas o assunto será retomado ao se tratar da próxima categoria: a didática para o lazer.

Respeitar o gosto musical dos alunos é o ponto-chave para estimulá-los. Ao todo, sete professores demonstraram diretamente considerar o repertório do gosto dos alunos bem como seus interesses pessoais como elementos incentivadores da aprendizagem:

Inclusive você tem que [...] catar as melodias nas músicas... Hoje em dia você não consegue passar: - Ah, vamos tocar Asa Branca. Para a gurizada aí de 12, 13 anos é difícil! [...] Então você tem que procurar [...] um solinho que tenha nas músicas que ele conhece. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Primeiro que eu considero a realidade do aluno, qual é a idade dele, o que ele quer com a música. Se for um pai de família que está todo ocupado, não tem tempo para estudar, eu vou dar um repertório bem mais fácil. (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 31/10/2014).

Outra estratégia bastante utilizada para apresentar estímulos e incentivos, enquanto elementos básicos para a motivação, é a de envolver os alunos em apresentações diversas. Nesses momentos, os professores percebem a empolgação nos alunos e o desafio que tais situações representam.

Eu tento usar muito a questão assim... apresentações, a gente vai para a escola. [...] A motivação que eles têm é aprender para não tocar [só] para eles [mesmos]. Os alunos acabam praticando mais e se motivando mais, porque uma apresentação, queira ou não queira, por mais que o aluno está... ou ele vai, continua para a música, vai desempenhar mais, ou vai se encerrar por ali. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

Sempre tem apresentações. [...] Eu procuro acrescentar talvez aquele aluno que está começando a desenvolver, mas que tem um pouquinho de dificuldade nas pestanas, em alguma coisa ou outra, junto com outros alunos que já estão tocando. Aí dá aquela sensação [...]: - Ah, eu não sei muito bem, mas tocando junto parece que sai legal. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Então eles se preparam numa forma, [...] daí você tem que preparar psicologicamente [devido ao nervosismo]. (Prof. Norte 2, Entrevista 28/10/2014)

O elogio direto, a criação de um clima descontraído, a busca pela empatia do aluno, enfim, a criação de um ambiente psicológico favorável ao aprendizado, primando pelos laços afetivos, é algo que não é esquecido pela maioria dos professores:

Ter empatia pelo professor, aí conseguimos as coisas com mais eficácia. (Prof. Serrana 2, Entrevista 13/11/2014).

Essa questão afetiva, que ultrapassa a questão do aprendizado de conteúdos, é de suma importância quando se pensa, para além da aprendizagem musical, na formação para a vida.

Se, por um lado, a matéria e o conteúdo de ensino, tão racional e cognitivamente

assimilados, podem ser esquecidos, por outro, o “clima” das aulas, os fatos alegres ou tristes que nela se sucederam, o assunto das conversas informais, as ideias expressas pelo professor e pelos colegas, [...] tudo isto tende a ser lembrado pelo aluno durante o decorrer de sua vida e tende a marcar profundamente sua personalidade e nortear seu desenvolvimento posterior. (HAYDT, 2011, p. 49).

Em várias falas pôde-se detectar essa preocupação com o desenvolvimento de laços afetivos, em que, inclusive, amizades entre professores e alunos podem ser formadas.

Outras estratégias utilizadas são as seguintes: 1) Atentar para o alcance de metas - mostrar ao aluno sua própria evolução, isto é, onde ele estava e onde está agora (Prof. Oeste 1, Prof. Serrana 1); 2) Diversificar a aula, não insistindo em demasia na questão técnica (Prof. Oeste 4); 3) Mudar de professor (Prof. Vale do Itajaí 3); 4) Tocar para o aluno (Prof. Vale do Itajaí 1); 5) Dosar a intensidade da cobrança, facilitando certos aspectos, adequando-os aos alunos e também alternando entre coisas difíceis e fáceis (Prof. Vale do Itajaí 3, Prof. Norte 3, Prof. Oeste 4).

Somente um professor, Oeste 2, afirmou lançar mão de estratégias mais diretas de motivação através da inspiração advinda de exemplos de superação:

Eu procuro vídeos de motivação. Eu passei, logo no começo do ano [...] um vídeo do Toni Melendes [...] é um musicista que não tem os braços e que toca violão com os pés. (Prof. Oeste 2, Entrevista 10/11/2014)

Por outro lado, nas falas de outros entrevistados em momentos diversos, pode-se encontrar um raciocínio para o qual a fala do Prof. Grande Florianópolis 2 pode ser emblemática:

Você vai adquirindo uma experiência como professor [...] que às vezes você sente que não adianta motivar, não... Infelizmente você sabe que aquilo não vai dar nada. [...] Eu

faço o que é possível. Eu coloco as coisas de uma maneira bem sincera, por isso que eu tenho uma coisa aqui na escola que é essa prática da aula experimental. [...] É difícil falar isso, porque parece um discurso que você... que no fundo, no fundo, você quer só trabalhar com os alunos que são prazerosos para você... [...] Mas é complicado [...]. Melhor então o garoto ou a garota ir fazer outra atividade porque eles vão ser mais felizes. (Prof. Grande Florianópolis 2, Entrevista 13/11/2014).

Esta fala, que bem poderia ser tomada como um indicativo de fracasso pedagógico mostra, porém, posturas percebidas em outros docentes para as quais segue a interpretação a que se pôde chegar: 1) Há alunos que, mesmo sendo o ensino de violão algo não obrigatório, apresentam-se desmotivados por razões diversas; 2) Os professores, durante sua trajetória, passam por algumas experiências de tentativas de incentivar aos alunos nas quais o fracasso é a marca, sendo a desistência o resultado; 3) Parece haver algumas características percebidas nos alunos pelos docentes como diretamente relacionadas a essa trajetória rumo à desistência, mas estas características não foram alvo de investigação neste trabalho; 4) O professor considera que o esforço que seria despendido com este perfil de aluno poderia estar sendo melhor aproveitado com outros alunos mais motivados; 5) O professor, por sentir sua impotência, acaba se conformando e, mais ainda, tentando se confortar com a ideia de que nem todos os alunos que procuram aulas de violão realmente lograrão êxito em seus objetivos iniciais; 6) O professor, porém, parece sentir alguma responsabilidade ou até remorso por esses eventuais malogros didáticos.

De certa forma, isso vai ao encontro da ideia de que “É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender” (HAYDT, 2011, p. 64). Assim, em casos como o apresentado na fala acima, o professor parece não conseguir acesso ao ‘interior do aluno’, até por que:

Dada a natureza complexa e sutil da motivação, como fenômeno psicológico

interior, no qual as diferenças individuais, a experiência prévia e o nível de aspiração de cada aluno desempenham um papel importante, **não é possível à Didática traçar uma técnica padronizada, segura e infalível** para provocar ou gerar em cada caso a desejada motivação interior da aprendizagem. (MATTOS, 1970, p. 209-210 *apud* HAYDT, 2011, p. 65, grifo nosso).

Contudo, esse mesmo autor ressalta o fato de que muitos didatas têm se preocupado em estabelecer princípios eficazes, que atuam no sentido de intensificar a motivação interior e dos quais as ideias acima, desenvolvidas pelos professores entrevistados, podem ser consideradas alguns exemplos, voltados para o ensino instrumental. Assim, não compete ao professor motivar, mas apenas apresentar incentivos, considerando-se como motivo algo intrínseco ao aluno e como incentivo algo extrínseco apresentado pelo professor ao mesmo.

Das formas de incentivo elencadas por Haydt (2011, p. 67-69), as estratégias utilizadas pelos professores, portanto, condizem mais com as seguintes: 1) Utilização de procedimentos ativos de aprendizagem, uma vez que nesse ensino principalmente se parte do concreto ao abstrato, dos procedimentos para tocar ao conhecimento teórico-musical, mediando esta trajetória pela prática; 2) Incentivo à autossuperação gradual, uma vez que o repertório parte do fácil e ruma ao difícil, especialmente pensando em todos os métodos e apostilas citados, que contém repertório progressivo e, mais intensamente no ensino de música popular, repertório do gosto do aluno; 3) Manutenção de um clima agradável, favorável ao aprendizado, uma vez que os professores procuram 'brincar' com os alunos e desenvolver, dentro do possível, uma relação amistosa; 4) Embora em menor escala, informação regular dos resultados obtidos, uma vez que a avaliação mais utilizada, como se verá depois, é a formativa.

Ainda em relação à fala do Prof. Grande Florianópolis 2, vale considerar que um professor desmotivado também desmotiva seus alunos (PILETTI, 2011, p. 174-175). Não obstante, o autor também considera que há casos em que o

docente, sozinho, não consegue prover auxílio aos alunos, sendo necessária a coadjuvação de outros profissionais. No entanto, ao considerar o quadro de recursos humanos da maioria das escolas investigadas, pode-se aventar que dificilmente se tem profissionais à disposição, permanecendo os alunos desmotivados à mercê dessa situação.

Em se tratando da disciplina e considerando que, em sua maioria, as aulas de violão, tanto erudito quanto popular, são individuais, percebe-se que, exceto nos casos de aulas coletivas, problemas com indisciplina devem ser de ordem diferente do que numa escola regular de educação básica. Assim sendo, a maioria dos professores relatou não enfrentar maiores problemas nessa área. As dificuldades relatadas foram: 1) Aluno que não se dedica em casa ou mesmo na sala de aula, com cinco menções diretas; 2) Aluno que não desgrudava do celular, uma menção; 3) Aluno sonolento devido à rotina pessoal, uma menção; 4) Aluno que trazia pirulitos e puxava conversa para não ter que praticar, uma menção; 5) Não trazer material didático, uma menção e 6) Não comparecer às aulas, uma menção. Dessa forma, a maior forma de indisciplina percebida pelos entrevistados encontra-se relacionada à dedicação pessoal, ao esforço demandado por um aprendizado que requer repetição para que se obtenha êxito.

A estratégia utilizada quase que pela maioria dos docentes é o diálogo. Além disso, percebeu-se, ao longo da abordagem dos outros tópicos do roteiro estruturado, que há, em muitos casos, uma transformação de postura dos professores em direção a uma maior flexibilidade.

Eu tenho uma turma só que é meio bagunceirinha. Eu tento, para não ser muito chato, [...] eu já fui bastante chato no começo. Eu chamava pai, eu não gritava com eles, mas eu falava um pouquinho mais rígido e tal, [...] até eu fui criado assim num meio disciplinado em casa e pelo meu próprio professor também de música. Mas depois, eu comecei a ver que surgia aquele clima ruim, daí ficava ruim para ensaiar e tal. Hoje eu faço diferente. Hoje eu entro na conversa com eles, começo a conversar até do que eles gostam mesmo [...]. Fico ali

fazendo amizade com eles e, depois de ganhar essa confiança dentro da aula mesmo, eu peço para eles ensaiar com todo o respeito e tal e eles ensaiam. Daí fica aquele clima legal. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

[...] porque hoje em dia, felizmente ou infelizmente, nada vai goela abaixo. Você não consegue: - Tem que fazer, porque tem que fazer! Porque Deus mandou fazer... Não funciona assim. Então você tem que fazer o cara entender o processo. (Prof. Oeste 4, Entrevista 13/10/2014)

Tive um aluno que não desgrudava do celular (risos). Consegui resolver esse problema conversando muito com a aluna e também com a secretaria da escola, a qual entrou em contato com a aluna e conversou com ela. Resolvemos logo esse problema. (Prof. Norte 3, Entrevista 05/11/2014)

Ah, eu não vou fazer isso não [...] (aluno). Aí tem que falar com cuidado: só uma vez... Insiste, insiste, insiste até [...] fazer. Mas também não sou brabo, não, não fico dando bronca. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Houve somente um relato de postura mais rígida perante a indisciplina.

Dou um corretivo apertado. (Prof. Norte 2, Entrevista 28/10/2014)

O restante da fala desse professor demonstrou que esse 'corretivo apertado' trata-se de ter uma conversa particular com o aluno, solicitando dele a colaboração e a dedicação.

Ou você estuda ou você está fora... (Prof. Norte 2, Entrevista 28/10/2014)

No entanto, cabe também considerar outras falas desse mesmo professor:

Deixo sempre o aluno bastante à vontade, com respeito, mas à vontade. (Prof. Norte 2, Entrevista 28/10/2014)

Nesse sentido, a postura do docente pode ser encarada como a evocação de uma figura de autoridade, não necessariamente autoritária, que requer limites para a consecução de objetivos. A situação de aulas coletivas em escolas públicas, com mensalidades irrisórias ou gratuitas, o contexto de vida desse professor, tendo nascido na década de 50, época na qual ainda vigorava uma educação tradicional e, ainda, a qualidade musical, tão prezada por esse docente a julgar pelas demais falas de sua entrevista, estes elementos podem ser trazidos para explicar sua atitude diferenciada, reforçando a ideia de que também no ensino de violão, mesmo num contexto de escolas livres de música, por vezes há limites e cobranças.

Vale ainda considerar o que diz Haydt a esse respeito:

Hoje em dia, é comum encontrarmos pessoas que contestam a autoridade do professor em sala de aula, não em nome do bom senso, mas sim em nome de um falso humanismo e de um modismo chamado *laissez-faire* ou não diretividade, que geram um voluntarismo espontaneísta e confundem erroneamente autoridade com autoritarismo. Ora, o bom senso pedagógico nos mostra que a autoridade do professor é um fato, pois ela é inerente a sua própria função docente. (HAYDT, 2011, p. 55)

A liderança demonstrada pelos professores de violão parece ser uma mescla das três posturas apresentadas por Piletti (2011, p. 186-187). Nesse sentido, percebeu-se uma postura autoritária em relação à determinação de atividades, mas muito mais democrática, quase permissiva, na determinação de objetivos e na seleção do repertório.

6.2.5 Avaliação da aprendizagem

Das três funções para avaliação elencadas por Piletti (Cf. p. 144-145), os docentes entrevistados empregam principalmente a avaliação diagnóstica e a formativa. Exames com banca são empregados sistematicamente apenas em um caso, o do Prof. Oeste 1, dentro de um modelo conservatorial que tem anuência do próprio professor, que não demonstra ter nenhum problema com esta abordagem para avaliação.

Na escola do Prof. Vale do Itajaí 1, porém, estes exames, a partir de decisão da vigente administração escolar, foram flexibilizados. Nestes exames, segundo esse docente, imperavam critérios antiéticos, não havendo, ao contrário do caso anterior, tranquilidade em relação a isso. Assim, o fato de ser mulher pode modificar a nota da aluna em detrimento da avaliação do homem que pode ser mais criteriosa.

O desuso desta forma de avaliação deixa o professor mais tranquilo com sua consciência:

Já que cortaram os exames eu me sinto até mais leve. (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 30/10/2014).

No entanto, fornecer uma certificação para “quem não toca nada” coloca, segundo esse professor, a imagem da instituição em jogo, gerando um conflito entre a busca pela qualidade e a promoção automática, situação esta, porém, não verificada de fato em nenhum caso, pois ou ao aluno é dado o tempo que for necessário para galgar os conteúdos necessários – nos casos onde há uma avaliação somativa - ou não há avaliação somativa, não havendo, portanto, promoção de nível mediante aprovação ou reprovação.

Somente três docentes afirmaram utilizar notas como forma de registro da avaliação da aprendizagem. Ainda assim, mesmo havendo seriação de conteúdos em níveis, em nenhum caso há repetição de ano, havendo respeito ao seu ritmo próprio de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, além da avaliação diagnóstica já citada acima (Cf. p. 65-66), entram em cena variadas formas de avaliação formativa.

Não é objetiva [...] [mas] de acompanhar o processo, porque tem uns que demoram muito mais para dar resultados e tem outros que apresentam muito mais rapidamente. (Prof. Oeste 4, Entrevista 24/10/2014)

[...] a gente não lança nota para o aluno. [...] Então a avaliação seria talvez uma autoavaliação do aluno. Eu mostro para ele assim: - Olhe só, hoje você está conseguindo tocar assim, assim e assado, quando você entrou no começo do ano você não conseguia, se lembra disso? (Prof. Serrana 1, Entrevista 12/10/2014)

Diria que o teste para ele é mesmo durante as aulas, ele tocando as músicas [...]. Em toda aula fazemos avaliação com perguntas, o aluno responde oralmente, dos assuntos que estamos estudando no momento. Mas algo escrito, uma folha só com perguntas etc., não fazemos. (Prof. Norte 3, Entrevista 06/11/2014)

Eu não faço... exame. A gente acaba fazendo de alguma forma, mesmo que seja assim uma avaliação por alto, você vai avaliando, você pode fazer uma avaliação meio que contínua, durante o processo. Eu não gosto de fazer esse negócio de prova ou qualquer coisa assim. (Prof. Grane Florianópolis 2, Entrevista 13/11/2014).

Os instrumentos para avaliação citados foram: 1) Exame com banca de professores; 2) Observação de traços gerais do aprendizado, como comportamento, frequência, empenho etc.; 3) Provas teóricas; 4) Gravação e comparação das *performances* dos alunos em momentos distintos do aprendizado; 5) Observação da *performance* dos alunos; 6) Conversa com vistas a fazer um balanço geral do que foi aprendido. O instrumento mais utilizado, com quatro menções, porém, foram as apresentações de fim de ano.

O que eu faço são recitais [...] Eu sempre encorajo todos a se apresentarem. A prova é essa: é lá enfrentar a apresentação [...] Para fazer um recital tu tens que estar tocando, não dá para enganar! (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 31/10/2014).

Quanto às formas de registro, a maioria dos docentes, quando não há lançamento de notas, lança apenas a frequência e, em alguns casos também os conteúdos.

Apesar de não ocorrer, nos casos investigados, a repetência, a evasão, no sentido de uma desistência prematura, ocorre com bastante frequência. O termo 'evasão prematura' explica-se pelo fato de na maioria dos casos não haver um 'final' de curso necessário e definido por seriação. Um docente afirmou inclusive ter um aluno já há vários anos.

Aqui acontece pouco, a gente tem uma média de alunos de ficar aqui na escola na faixa de 7 a 8 anos. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 10/11/2014).

Estas últimas falas de certa forma contrabalançam o alto índice de desistência.

Sempre teve, sempre tem e sempre terá. (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

Ah, enfrento bastante rotatividade dos alunos. [...] O menor tempo seria assim 6 meses. [...] Três meses foi o menor tempo que eu tive um aluno. Normalmente eles ficam de 6 meses a dois anos. (Prof. Oeste 3, Entrevista 24/11/2014)

Se for dentro de um ano tem uns 30% a 40% de desistência, mas a gente não tem... não é aquela conta certa porque sempre tá entrando e saindo. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

A porcentagem de desistência, apontada sem qualquer preocupação com a exatidão numérica por parte dos entrevistados, variou de 20% até quase 50%.

Percebe-se, assim, ao menos três perfis distintos: um grupo que se empolga no início, mas logo desiste; um segundo grupo que fica entre 6 meses até 3 anos, possivelmente a maioria e um último grupo que permanece por mais de 3 anos, chegando até a 10 anos.

Os motivos elencados para a desistência são variados: 1) Falta de dinheiro ou desemprego, duas menções; 2) Ou ao contrário, início de um emprego novo, uma menção; 3) Início de algum curso universitário, duas menções; 4) Mudança de cidade, com três menções; 5) Equívoco na escolha do curso, isto é, o aluno percebe que o curso não era o que realmente ele queria. Aqui cabe a menção de que alguns alunos procuram o violão erudito por falta de vaga para violão popular, ocorrendo, com o tempo, a percepção de que as abordagens são tão diferentes, o que provoca a desistência. Duas menções; 6) Recrudescimento das dificuldades técnicas, com duas menções; 7) Dificuldades familiares, duas menções; 8) Falta de empatia com o professor, uma menção; 9) Outros afazeres. A soma dos três primeiros itens, todos diretamente interligados, demonstra a prevalência de fatores ligados ao mundo do trabalho como os maiores causadores da evasão nas aulas de violão.

Ao considerar que a avaliação tradicional estava – ou está! – calcada na realização de provas e em repetir ou passar de ano (HAYDT, 2011), percebe-se que o ensino de violão popular, ao menos na amostra investigada, preponderantemente não se enquadra mais nesse perfil, pois nos casos investigados não há repetência, um dos grandes obstáculos à democratização da educação brasileira (LIBÂNEO, 1990). Não obstante, esta característica talvez esteja mais intimamente relacionada à própria sobrevivência desses espaços do que a uma concepção sobre avaliação.

6.2.6 Fundamentos da didática

Ao se averiguar os fins da educação, enquanto objetivos mais amplos e influenciados por perguntas de cunho filosófico, dentre as quais talvez a mais importante seja “que tipo de

homem se quer formar?”, percebeu-se três esferas cada vez mais abrangentes, quais sejam a esfera estritamente musical, passando pela artístico-cultural e chegando à formação geral.

Agora que a gente tá começando a formar algumas coisas dentro da escola, que vai ser escola ainda, a gente tem uma meta que o aluno tem que [...] chegar na orquestra. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Valorização do indivíduo, do sentimento, da cultura. Evidentemente que o foco principal [...] é tocar bem violão. (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

Eu tenho uma crença pessoal de que a música melhora as pessoas, se todo mundo tocasse um instrumento acho que o mundo não seria tão terrível como é. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Embora se possa questionar a fórmula “tocar um instrumento = melhorar o mundo”, no contexto da entrevista falas desse tipo podem ser compreendidas também como uma tentativa de interpretar o papel e importância da música na sociedade.

Desta pergunta filosófica não se pôde separar as respostas à questão do papel social do aluno de violão, também podendo ser dimensionadas em círculos de abrangência, partindo do estritamente musical:

Ele trabalha o coletivo. [...] Os alunos saem um pouco mais preparados para pensar assim: - O que eu posso contribuir como ser humano? Ah, eu aprendi alguns ritmos... Ah, eu vou tocar na missa. (Prof. Oeste 2, Entrevista 19/11/2014)

Até mesmo no trabalho. Eu já tenho alunos [...] que já estão trabalhando, [...] tem alunos que trabalham em várias áreas assim. [...] Eles me falaram que isso ajudou bastante

eles em relação à disciplina. (Prof. Oeste 3, Entrevista 07/11/2014)

Ao passar pelas dimensões profissional/musical, artístico-cultural e de formação geral de caráter, percebe-se a ampla abrangência da música, ou seja, segundo a opinião dos entrevistados, a música influencia diversas esferas da vida humana, além de poder propiciar uma profissão. Ao relacionarmos as falas dos entrevistados com os objetivos apresentados por Saviani (*apud* PILETTI, 2011, p. 14-15) para a educação brasileira percebemos que ensino de violão pode, especialmente, ser: 1) Fonte de subsistência, por poder, eventualmente, formar um futuro músico ou mesmo professor de violão; 2) Fonte de transformação, pois, a julgar pelas críticas feitas a certos gêneros, como o 'sertanejo universitário, por exemplo, provê oportunidades de crítica da música veiculada pela mídia de massa e à formação de valores que permitem se situar na sociedade vigente.

As respostas à questão psicológica, especialmente em relação ao que é mais determinante para que um aluno aprenda violão, se 'um dom' ou 'o esforço', apresentaram divergências de opinião e mesmo confusão e dúvida a respeito. Alguns acreditam que há dom, outros não. O dom, no entanto, é definido em sua manifestação externa, aparente, como sinônimo de 'facilidade' e 'velocidade de aprendizado':

Quando o sujeito tem uma facilidade muito grande. (Prof. Norte 2, Entrevista 14/10/2014)

A questão do dom eu acho que existe. Eu vejo que tem alunos que pegam não porque estudam mais ou estudam menos, tem uns que pegam muito rápido. (Prof. Vale do Itajaí 2, Entrevista 31/10/2014).

Ao menos dois entrevistados conceituaram a genialidade como a somatória do 'dom' com o esforço:

É aquele cara que sabe que tem o 'dom', que tem a percepção apuradíssima e aproveita

100% [...], se jogando de cabeça na parte teórica. (Prof. Norte 2, Entrevista 14/10/2014)

As seguintes falas demonstram as dúvidas geradas a esse respeito:

A gente sabe que tem os gênios aí, pessoas que já vem dotadas de uma certa facilidade, mas eu acredito que eu não conheço ninguém assim com 'dom'. (Prof. Oeste 2, Entrevista 19/11/2014)

Eu tenho um pouco de confusão na minha mente: será que tem que ter 'dom' ou será que se esse cara for determinado [...], inteligente, ele também faz a coisa? (Prof. Vale do Itajaí 1, Entrevista 06/11/2014).

No entanto, para a ampla maioria dos entrevistados, existindo ou não o 'dom', o esforço é muito mais determinante:

Mas, em contrapartida, eu sempre comento que uma pessoa 'talentosa', com 'dom', com sensibilidade, sem força de vontade é um fracassado [...]. ele não [vai] conseguir ultrapassar as barreiras que vão se impor a ele. (Prof. Oeste 4, Entrevista 27/10/2014)

Eu acho que ele quer. [...] Uso eu como experiência. Eu sou canhoto e toco violão e guitarra do lado direito. Então eu quis aprender. Quando eu comecei aprender a tocar [...] se eu tocasse uma música totalmente no acorde de Ré estava bom. Eu não conseguia sentir diferença. Até que um professor meu começou a me ensinar ouvir, aí eu aprendi a ouvir, aí eu aprendi a tocar. Então eu acho que tudo é uma questão de 'querer', capacidade todos têm. (Prof. Vale do Itajaí 3, Entrevista 24/11/2014).

Além disso, um certo mistério parece ainda envolver a questão na mentalidade de alguns entrevistados:

O meio é muito importante, mas têm coisas inexplicáveis: eu tinha duas alunas irmãs, uma completamente dotada para a música, superafinada, uma facilidade, a outra, impossível, não dava. (Prof. Grande Florianópolis 1, Entrevista 27/10/2014).

Estabelecendo-se, através das falas dos entrevistados, o dilema entre ambientalismo e inatismo (DAVIS; OLIVEIRA, 1991), cabe considerar o argumento de Kaplan (1987). Para esse autor:

[...] o homem não é um ser de especialização, e [...] não há comportamento que não seja capaz de adquirir, devidamente orientado. O ser humano não tem aptidões, tem potencialidades. (KAPLAN, 1987, p. 12)

Considerando que o modelo genético da raça humana é o mesmo há 150.000 anos, quão frustrado seria um ser humano que nascesse com um 'dom' para tocar piano no tempo das cavernas? Pergunta Kaplan (1987, p. 11).

Essa inexistência de uma posição dominante que tenha tido a força de fazer a outra cair completamente em desuso explica, de certa forma, a própria dúvida que se apresenta no cotidiano de ensino de violão, sendo que permanecer sem um ponto final nessa questão parece ser ainda a postura mais adequada.

Dessa forma, a didática dos professores de violão entrevistados tem como fundamento desenvolver o aluno na prática instrumental e, a partir do fato de quem nem todos se tornam profissionais, alargar o raio de influências para o âmbito cultural e para a formação geral de valores para a convivência social. No entanto, a despeito das crenças particulares sobre a prevalência do 'dom', do 'esforço' ou mesmo do 'ambiente' para a aprendizagem, existe, de uma maneira geral entre os participantes da pesquisa, a compreensão de que o esforço pode levar o aluno a conquistar seus objetivos, tornando-o um instrumentista qualificado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partindo da premissa de que a troca de informações entre docentes é de extrema importância, busquei caracterizar a didática utilizada por professores de violão em Santa Catarina, para que, estando estes dados disponíveis, essa troca de informações possa ser incentivada.

O referencial teórico utilizado, conscientemente voltado para o que se poderia chamar de 'bê-á-bá' do ensino, foi suficiente para estabelecer um diálogo questionador com os dados obtidos. Penso que todas as críticas à educação e à didática só podem ser feitas sobre uma estrutura já estabelecida porque utilizada no cotiando do ensino, sendo esta estrutura em grande medida fornecida pela didática. Percebi que, a partir deste diálogo entre as formas de ensino utilizadas pelos professores de violão entrevistados com a didática geral, talvez se possa falar numa didática especial do ensino de violão atualmente em vigor em diversos contextos catarinenses, o que não exclui os diversos questionamentos que possam ser remetidos a essa didática.

A coleta de dados parcelada em três etapas, dado o volume de informações que foram obtidos, se mostrou para mim um grande desafio, mas estes dados, se úteis para esta pesquisa, também o serão para diversos outros cruzamentos de informações possíveis, o que compensou o esforço realizado.

Creio que, em todas as etapas, os objetivos foram alcançados. Assim, no estudo exploratório inicial se pôde obter dados sobre os 295 municípios de Santa Catarina. Desses municípios, em 119 os respondentes afirmaram possuir escolas de música, em 106 afirmaram possuir projetos e em 70 afirmaram não possuir escolas de música. Na etapa *survey* seguinte, das 146 escolas encontradas em 119 municípios, obteve-se 35,57% de respondentes, isto é, 52 escolas. A maioria das escolas amostradas possui administração privada, estando as escolas públicas situadas principalmente nas regiões Oeste e Serrana. Este segundo quadro, obtido a partir deste levantamento, permitiu, por sua vez, não só distanciar vieses na escolha das unidades de coleta de dados - os professores de violão - através da realização de nova amostragem, mas também fornecer um pano de fundo oportuno para contextualizar as falas

dos entrevistados na etapa do estudo de caso. A maioria dos entrevistados é do sexo masculino, com família constituída e teve como forma de aprendizado inicial ‘tirar de ouvido’ músicas diversas com apoio de cifras, seguindo um processo imitativo. A grande maioria dos entrevistados possui uma carreira dupla, pedagógica e artística, mas percebe a maioria de sua renda na atividade pedagógica, com a qual também despense a maior parte do tempo semanal.

Além disso, deve-se considerar o dado obtido na etapa *survey* que demonstrou que há relação entre o IDH e a participação municipal no PIB estadual com a quantidade regional de escolas de música, havendo presença maciça de escolas de músicas nas regiões Norte, Vale do Itajaí e Grande Florianópolis. Acrescente-se a isso a presença, nesses locais, de universidades que oferecem cursos superiores de música, isto é, FURB e UNIVALE no Vale do Itajaí, UDESC em Florianópolis e UNC no Norte. A UNOESC situa-se no Oeste, ainda sem turmas de música formadas até o momento da redação, e a UNIPLAC encontra-se na região Serrana, com cursos mais recentes na área de licenciatura em música. Vale ainda acrescentar que entre estas universidades, somente a UDESC e a UNIVALE possuem bacharelado em violão, que também não são destinados à formação de professores.

De qualquer forma, mesmo havendo mais escolas privadas do que públicas, é justamente em muitas cidades de menor presença econômica no estado que o poder público parece estar mais atuante. Além disso, ao que indicam os dados, se, de início, a partir do estudo exploratório e da etapa *survey* talvez bem eu pudesse concluir que nas regiões com menos escolas de música a didática fosse talvez menos desenvolvida do que nas demais regiões, ao final dos estudo de caso eu pude perceber que esta realmente teria sido uma conclusão precipitada, pois a influência que percebi como mais marcante para a didática no ensino de violão perpassa o estado todo. Assim, não só nas regiões Norte, Vale do Itajaí ou Grande Florianópolis a ‘clientela’ de escolas de música é composta em sua maioria por alunos que desejam, com as aulas de violão, aprender um *hobby*, mas isso ocorre em todas as regiões. O grande desafio parece ser não encarar aulas de violão, nesse contexto, ‘apenas’ como um *hobby*.

Percebi, portanto, em diversas falas dos entrevistados, especialmente no que tange às questões da motivação e das diversas formas de adaptação aos alunos, que há uma “didática da sobrevivência”. Isso pode ser claramente depreendido das falas sobre ‘manter os alunos matriculados’, o que é equivalente a ‘trabalhar e auferir renda desse trabalho’. Não ter alunos, obviamente, significa não ter emprego. Assim, esta didática assume, mais do que pedagógico, um caráter existencial. Essa ‘didática da sobrevivência’, apesar de posta em prática, não é totalmente assumida, desejada ou sistematizada pelos docentes ouvidos. Além disso, dada essa característica da didática, o ciclo-docente, envolvendo as etapas de planejamento, orientação e avaliação, não é um ciclo fixo, baseado numa relação estreita conteúdo/tempo, mas um ciclo docente flexível, ensinado especialmente pelos objetivos diferenciados de alunos com perfis diferentes, notando-se, não obstante, uma ligeira prevalência de conteúdos organizados de forma mais fechada na modalidade violão erudito, mas ainda assim buscando a consideração do perfil dos alunos, e mais aberta na modalidade popular. Não foi possível, a partir dos dados encontrados, caracterizar a modalidade que não diferencia o violão popular do violão clássico, especialmente pela ausência de respondentes nessa modalidade.

Não se pode também deixar de considerar neste momento a situação social dos sujeitos entrevistados. Tendo eu mesmo sido professor de violão numa escola de música por 20 anos, percebo como as situações dos colegas de outras regiões são semelhantes àquelas vividas por mim neste período. A maioria, sabendo que ser professor de violão, apesar das expectativas otimistas e de um cenário promissor, ainda carece de maior valorização, acaba tendo que conciliar seu interesse pessoal em preparar músicos com um interesse majoritário por ter um *hobby*. Nesse contexto, a motivação, mesmo já sendo um elemento crucial para a educação em geral, parece ter sua importância multiplicada. Incentivar é uma questão de sobrevivência profissional, mesmo que se possa aqui ou acolá se questionar a eficiência das formas de incentivo adotadas, dado o alto índice de evasão prematura.

Não obstante, creio que, ao se traçar um paralelo entre a educação básica regular e o ensino instrumental, essa

adequação feita aos interesses dos alunos parece ser, à luz do marco referencial consultado, ao lado de uma característica intrínseca ao ensino instrumental em escolas livres de música, também um aspecto positivo. Afinal, nesse ensino, mesmo com todos os desafios e problemas, não se percebe que a repetência é fator de exclusão, embora se possa aventar que outros tantos o possam ser. Nesse ensino, o respeito ao ritmo próprio de aprendizado, tão difícil em salas de aula com 30 ou 40 alunos, também não parece ser um grande problema. Nesse ensino, mesmo tendo uma carreira dupla e nem sempre um tempo suficiente para a atividade de planejamento, os professores utilizam o que estiver ao alcance para isso, mesmo que seja conciliar o planejamento de ensino com sua própria execução em sala de aula.

Enfim, ao lado de grandes dificuldades, percebo que também talvez os professores de violão pudessem valorizar mais esses aspectos pedagógicos. As dificuldades pedagógicas, mesmo em grande medida sendo influenciadas pela situação econômico-social mencionada, dizem respeito especialmente à carência de um diálogo maior que se poderia estabelecer entre as abordagens metodológicas dos professores com outros fazeres musicais além da execução/intepretação. Além disso, a abordagem teórica, a utilização de apresentações e prática de conjunto, para citar apenas alguns procedimentos, nem sempre são sistematicamente utilizados.

Os dados obtidos permitem colocar ainda diversas outras questões para pesquisas futuras, como: 1) De que forma pode-se falar numa didática de violão popular diferente de uma didática para o violão erudito? E, pelo fato de não ter sido obtida amostragem suficiente de professores que supostamente lecionam sem diferenciar violão popular de erudito ou que conciliam estas duas modalidades, o que pesquisas a esse respeito poderiam mostrar sobre o ensino instrumental? 2) O cruzamento mais amplo e refinado dos dados poderia indicar alguma influência contextual mais ampla na didática utilizada pelos professores investigados, especialmente considerando os pares ensino privado/público, ensino coletivo/individual? 3) Ao adequar sua didática a cada aluno, incluindo a maioria que deseja ter um *hobby*, surgem formas de pressão indevidas, 'escravizadoras', sobra a educação musical? 4) Ao considerar

que não houve retornos de escolas da região Sul, que informações novas poderiam ser encontradas nessa região? 5) Como considerar a relação entre as formas de aprendizado inicial dos entrevistados enquanto alunos, muitas vezes calcadas, mesmo no caso de professores de violão erudito, no 'tirar de ouvido' apoiado em cifras e gravações, com as formas que estes lançam mão para o ensino, agora como professores, incluindo a ampla gama de recursos da informática utilizados? 6) O que poderia mostrar a consideração mais detida das biografias singulares dos professores que hoje estão na faixa etária superior a 50 anos e que aprenderam numa época de poucos recursos? 7) Considerando que o ponto de vista aqui obtido é o ponto de vista do 'ensino', isto é, do professor, e considerando a intrínseca relação entre ensino e aprendizagem, o que dados coletados tendo como sujeitos os alunos poderiam informar sobre essa didática? 8) Que paralelos podem ser estabelecidos entre as disciplinas de didática e didática da música cursadas pelos professores que possuem graduação em música e a didática utilizada pelo mesmo em suas próprias aulas? 9) Qual seria a relação de uma 'didática de sobrevivência' utilizada para alunos que querem a música como *hobby* com as atuais discussões dentro da sociologia do trabalho, ensejadas, por exemplo, por De Masi (2000) ou Dumazedier (1979) e que dizem respeito ao lazer e ao tempo fora do trabalho?

Considero, por fim, que os dados obtidos serão também relevantes para minha trajetória pessoal enquanto professor de violão, no sentido de fornecer amplo material para dialogar com tudo que elaborei, pensei, investi, transformei e sistematizei.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Gilson U. G. **O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades.** 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Música – Área: Musicologia) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas survey.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRAGA, Paulo D. A. **Oficina de violão à distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador.** 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Música – Área: Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2009.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1982.

CARLEVARO, Abel. **Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental.** Buenos Aires: Barry, 1979.

_____. **Cuaderno 1: Escalas diatônicas.** Buenos Aires: Barry, 1975a

_____. **Cuaderno 2: Técnica de la mano derecha.** Buenos Aires: Barry, 1975b

_____. **Cuaderno 3: Técnica de la mano izquierda.** Buenos Aires: Barry, 1975c

_____. **Cuaderno 4: Técnica de la mano izquierda (Conclusion).** Buenos Aires: Barry, 1975d

CHAVES, Carlos Antonio Gomes da Rocha. **Análise dos Processos de Ensino-Aprendizagem do Acompanhamento do Choro no Violão de Seis Cordas.** 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Música Brasileira) - Universidade do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2001.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem Professor**: um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes. 2000. 191 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2000.

COSTA, Alex A. M. **Recôncavo baiano**: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra. 2012. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a escola de música como uma instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECI, E. L., RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DELIZOICOV, Demétrio. **Didática geral**. Florianópolis: UFSC, EAD, CED, CFM, 2007.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FARIA, Nelson. **Acordes, escalas e arpejos: para violão e guitarra**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1999.

_____. **A arte da improvisação: para todos os instrumentos**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.

FIGUEIREDO, Edson. **A motivação dos bacharelados em violão**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 2010.

120 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, Eliane Leão; CRUVINEL, Flávia Maria. **O ensino do violão**: Estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

FIREMAN, Milson Casado. **O repertório na aula de violão**. 2006. 200f. (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2006.

GAGNÉ, R. S. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Anuário da cultura de Santa Catarina**: 2008. Florianópolis: Empreendedor/Cartaz, 2008.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the School**: A new classroom pedagogy. Farnham: Ashgate, 2008. (Ashgate popular and folk music series).

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011. (e-book)

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Míni Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

JALES, Paulo R. de O. **O violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno**: processos de ensino e aprendizagem. Salvador. 2002. 96f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2002.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística**. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

MATOS, Robson Barreto. **Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística**. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2009.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação**. Brasília: UnB, 2007.

MIDDLETON, Richard. **Studying popular music**. Philadelphia: Open University Press, 1990.

MOURA, Risaelma de J. A. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão)**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2008.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva de violão**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Ensino de Música). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011. (e-book)

PINTO, Henrique. **Ciranda das seis cordas**. São Paulo: Ricordi do Brasil, 2007.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para principiantes**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978.

QUADROS JUNIOR, João F. S. **Ensino de violão**: a influência do repertório na aprendizagem – um estudo de caso na Escola Pracatum. 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea**. 2000. 97f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Conservatório Brasileiro de Música. Programa de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Rio de Janeiro, 2000.

ROCHA FILHO, Othon Gomes da. **Primeiros acordes ao violão: método prático**. Rio de Janeiro: Vitale, 1996.

RODRIGUES, Fernando Macedo. **Tocar Violão**: um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do projeto Arena da Cultura. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Estudo das Práticas Musicais). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte, 2007.

RODRIGUES, Marcelo I. **As ideias de pedagógico-musicais de Shinichi Suzuki e sua aplicação na educação inclusiva**: um relato de experiência em Petrópolis com três alunos de violão heterogêneos no tocante às suas acuidades visuais. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2012.

SANCHES, Mário Antônio. **Brincando de Deus**: Bioética e as marcas sociais da genética. São Paulo: Ave-Maria, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1982.

SCOTTI, Adelson A. **Violão.org**: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes – Área: Música). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes, Uberlândia, 2011.

STATERI, José Júlio. **Metodologia, pesquisa e ponderações no ensino da música**. São Paulo: Ieditora, 2003.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática Geral**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em:
<<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/Didatica%20Geral.pdf>>. Acesso em: 13/06/2014

TENNANT, Scott. **Pumping Nylon**: The classical Guitarist's technique handbook. Maryland: Alfred Music Publishing, 2002.

TOURINHO, Ana C. G. dos S. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**: influência do repertório de interesse dos alunos. 1995. 115f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 1995.

_____. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria do desenvolvimento musical**. 2001. 246f. Tese (Doutorado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLER, Andrei J. H. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música**: um estudo de caso das práticas de dois professores. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2012.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.

WEIZMANN, Claudio. **Violão orquestral**: Metodologia do ensino coletivo. São Paulo: Rettec, 2003.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música à distância.** 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2010.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZAL, Ricieri C. **Explorando *máster-classes* de violão em festivais de música:** um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Música – Área: Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música, Salvador, 2010.

APÊNDICE A – PROCESSO DE AMOSTRAGEM

Segundo Gil (1999, p. 70), nas pesquisas *survey* não são pesquisados todos os integrantes da população, mas selecionados alguns através de amostragem. Seguindo o raciocínio de Babbie (2003, p. 113-114), a necessidade da amostragem se justifica, principalmente, pelos fatores tempo e custo, pois, quanto mais ampla a população e a amostra, maiores são o tempo e custo gastos.

Partindo das cento e dezenove cidades que se configuraram como a população resultante do estudo exploratório e que, segundo a moldura de amostragem inicial, contém escolas de música, fez-se uma amostragem seguindo alguns princípios, elencados nos próximos parágrafos.

O princípio geral é o enunciado por Babbie (2003) que afirma que todos os elementos/unidades da população devem ter igual chance de serem selecionados.

Levando em conta que um dos objetivos desta pesquisa é mapear o ensino de violão no estado de Santa Catarina, acreditou-se que a amostragem deveria contemplar todas as 6 regiões do estado e, ainda, municípios de faixas de população diferentes, estratificando a amostra para obter um quadro representativo da completude espacial e demográfica de Santa Catarina. Dessa forma, foi dada igual chance às cidades pequenas, médias e grandes e também às cidades de todas as microrregiões do estado.

Decidiu-se que uma amostra de relação 1:2 seria bem representativa. Para facilitar os cálculos, optou-se em amostrar inicialmente por volta de 60 municípios, ou seja, cerca de metade do total (119).

A amostra de cada mesorregião deveria ser proporcional à sua quantidade de municípios com escolas, pois, do contrário, regiões com alto índice de municípios com escolas de música poderiam ser subestimados, por exemplo. Usando a regra de três, foi calculada a porcentagem que o número de municípios com escolas de música representa, em cada região, em relação ao número 120⁴². Esta porcentagem foi aplicada, em seguida, ao número 60 (amostra), ou seja, calculando, ainda com regra de

⁴² Arredondamento que não fez com os resultados se alterassem significativamente.

três, o número que representa a quantidade de municípios a ser extraída de cada mesorregião. O Quadro 5 mostra os cálculos realizados para cada mesorregião.

Quadro 5: Cálculo de amostragem para cada mesorregião

Região	Município com escolas de música	Regras de três usadas	Resultado	Amostra final com arredondamento
Sul	15	$120 = 100$ $15 = x$	12,5%	7 cidades
		$60 = 100$ $x = 12,5$	7,5%	
Grande Florianópolis	10	$120 = 100$ $10 = x$	8,3%	6 cidades
		$60 = 100$ $x = 25$	4,15%	
Vale do Itajaí	30	$120 = 100$ $30 = x$	25%	15 cidades
		$60 = 100$ $x = 25$	15%	
Norte	17	$120 = 100$ $17 = x$	14,2%	8 cidades
		$60 = 100$ $x = 14,2$	8,5%	
Serrana	5	$120 = 100$ $1 = x$	4,2%	3 cidades
		$60 = 100$ $x = 4,2$	2,5%	
Oeste	42	$120 = 100$ $42 = x$	35%	21 cidades
		$60 = 100$ $x = 35$	21%	

Fonte: Organização do autor

O passo seguinte foi dividir a amostra pelas microrregiões. Nesta tarefa, o procedimento utilizado foi o de considerar, em termos percentuais, o quanto a quantidade de municípios de cada microrregião representa em relação à mesorregião a que pertencem e, portanto, fazer uma amostra

proporcional a esta percentagem. Para a região da Grande Florianópolis, devido ao fato de ser a capital do estado ainda o município com a maior quantidade de escolas encontradas, o número foi acrescido de mais duas unidades. A amostra final, neste primeiro estágio, portanto, ficou em sessenta e dois (62) municípios. O Quadro 6 apresenta o resultado dos cálculos.

Quadro 6: Amostra por microrregiões

Mesorregião	Microrregião	Amostra com arredondamento
Sul	Araranguá	1
	Criciúma	2
	Tubarão	4
Grande Florianópolis	Florianópolis	3
	Tijucas	2
	Tabuleiro	1
Vale do Itajaí	Blumenau	6
	Itajaí	4
	Ituporanga	2
	Rio do Sul	4
Norte	Canoinhas	2
	Joinville	5
	São Bento do Sul	2
Oeste	Chapecó	6
	Concórdia	4
	Joaçaba	5
	São Miguel do Oeste	4
Serrana	Xanxerê	2
	Curitibanos	1
	Campos de Lages	2
Total		62 municípios

Fonte: Organização do autor

A última etapa foi selecionar os municípios específicos, visto que muitos teriam que ser excluídos. Os princípios desta etapa foram os seguintes: 1) Deu-se igual chance de seleção

para cada estrato, isto é, para cada microrregião e para cada faixa populacional; 2) Cada microrregião foi estratificada em faixas populacionais⁴³ de municípios com população: a) de até 10.000 habitantes; b) entre 10.001 e 50.000 habitantes; c) entre 50.001 e 100.000 habitantes e d) acima de 100.000 habitantes; 3) Para a seleção das cidades, utilizou-se sorteio. Foram confeccionadas pequenas fichas com números que representavam os municípios da microrregião em questão. As fichas foram misturadas e sorteadas aleatoriamente.

Algumas exceções à regra geral enunciada por Babbie foram feitas e serão a seguir justificadas. Uma primeira exceção foi feita para as capitais microrregionais e que emprestam seus nomes a cada microrregião e que, pela sua importância no contexto regional, foram automaticamente selecionados. Além disso, a distribuição priorizou que se obtivesse um bom número em cada faixa populacional. Sendo que em algumas faixas populacionais inexitem municípios com escola de música, segundo a moldura de amostragem obtida inicialmente, não foi possível que todas as faixas populacionais de todas as microrregiões fossem contempladas, mas foi possível que cada faixa populacional fosse representada, então, dentro da mesorregião.

Caso, ao final do sorteio relativo a uma mesorregião, alguma faixa populacional ficasse sem representatividade e outra ficasse com dois ou mais municípios, fez-se com que um dos municípios desta última cedesse seu lugar à primeira (Cf. Apêndice B).

⁴³ Utilizando-se dados do Censo 2010 realizado pelo IBGE.

APÊNDICE C – E-MAIL-PADRÃO

Olá...

Me chamo Daniel Schwambach e estou fazendo um estudo exploratório para uma futura pesquisa de mestrado. Este estudo pretende fazer um censo das escolas de música do estado de Santa Catarina. Este censo fornecerá dados importantes sobre o perfil do ensino de música de nosso estado. Gostaria de pedir um pequeno auxílio nesta tarefa: peço apenas a gentileza de me responderem às seguintes perguntas:

- 1) Há escolas de música no seu município?
- 2) Caso positivo, poderiam me informar os nomes e contatos (telefone e/ou e-mail)?

Tomei conhecimento deste endereço de e-mail através do “cadastro de dirigentes de cultura” da Fundação Catarinense de Cultura. Caso o Sr.(a) não for mais o responsável pela cultura de seu município, peço a gentileza de me informar contatos atualizados. Gostaria de dizer que estas informações serão muito preciosas para meu trabalho. Por isso peço que não deixem de responder e, se possível, listem "todas" as escolas de música do município. Quero desde já agradecer sua ajuda, muito obrigado!!!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

Conhecendo sua escola de música

OLÁ...

TUDO BEM? Eu me chamo Daniel Schwambach e entrei em contato com você ou com a secretaria de sua escola em 2013 ou no início de 2014. Sou mestrando em educação musical na UDESC e estou sendo orientado pela Dra. Regina Finck Schambeck. Estou pesquisando sobre escolas de música e aulas de violão. Estou coletando dados em 62 municípios de Santa Catarina e creio que tenho uma BOA OPORTUNIDADE para você: INFORMAÇÃO, pois pretendo compartilhar os dados obtidos com todos que responderem a este questionário. Assim, convido você a participar desta ideia. Peça-lhe que responda ao questionário abaixo. É rápido e fácil: basta ir preenchendo os itens e clicar em enviar.

*Obrigatório

1. INFORMAÇÃO DE CONSENTIMENTO ESPONTÂNEO *

Sabendo que: 1) suas informações serão utilizadas apenas com finalidade acadêmica; 2) as informações não serão vinculadas a nenhum nome de pessoa e muito menos nome de escola, ou seja, haverá garantia de anonimato (neste questionário não será solicitado informar nome pessoal ou de escola); 3) todos os dados obtidos serão compartilhados através deste mesmo e-mail; 4) posso, a qualquer momento, voltar atrás e solicitar que os dados que informei não sejam considerados ou sejam corrigidos; CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA GARANTINDO QUE AS INFORMAÇÕES SÃO VERDADEIRAS:

() Sim

2. LOCALIZAÇÃO

Em qual município se localiza sua escola?

.....

3. COMO É SUA ESCOLA

Sua escola é:

- Pública (ligada à prefeitura municipal, ao governo estadual ou federal)
- Privada (particular)
- Ligada a alguma ONG
- Ligada a alguma associação cultural ou grupo (orquestra, coral ou banda)
- Outro:

4. Sua escola é:

- Escola livre de música
- Conservatório de música
- Outro:

5. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA

Se sua escola pertencer a um departamento de cultura da prefeitura municipal, responda:

- A escola é ligada à outros departamentos (como educação, esporte, cultura, turismo etc.)
- A escola é independente de outros departamentos/secretarias

6. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA 2

Se sua escola for privada, responda:

- É uma escola de música, mas pertence a uma instituição onde há outros cursos dentro da área artística
- É uma escola de música, mas pertence a uma instituição onde há outros cursos de outras áreas (inglês, informática etc.)
- É uma escola exclusivamente de música
- Outro:

7. TEMPO DE ATIVIDADE

Há quanto tempo a escola está em funcionamento?

- Há cerca de 1 ano
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 10 anos

8. MANUTENÇÃO FINANCEIRA

Se sua escola for pública, qual a fonte de manutenção financeira da escola?

- Somente mensalidades
- Somente repasse do poder público
- Mensalidades e repasse do poder público
- As três formas anteriores mais doações, leis de incentivo à cultura
- Outro:

9. Se sua escola for particular, qual a fonte de manutenção financeira?

- Somente mensalidades
- Mensalidades mais doações, patrocínio, leis de incentivo à cultura
- Outro:

10. Qual o valor médio das mensalidades? (considerando uma aula semanal de aproximadamente 1h)

- Até R\$ 50,00
- Entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00
- Entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00
- Mais de R\$ 200,00

11. QUANTIDADE DE ALUNOS

Quantos alunos possui sua escola?

- Até 20 alunos
- Entre 21 e 50 alunos
- Entre 51 e 100 alunos
- Entre 101 e 200 alunos
- Entre 201 e 500 alunos
- Mais de 500 alunos

12. O ENSINO DE VIOLÃO

Sobre as aulas de violão, responda:

- Há somente aulas de violão popular
- Há somente aulas de violão clássico
- Há aulas de violão nas duas modalidades
- Há somente aulas de violão, sem esta diferenciação
- Não há aulas de violão

13. SOBRE OS PROFESSORES DE VIOLÃO

Informe, inicialmente, a quantidade de professores.

.....

14. Informe, agora, qual a modalidade (popular, clássico, ambos ou somente violão) que cada um leciona.

.....

15. Informe, agora, qual a idade de cada um (tente seguir a ordem de professores indicada na resposta anterior).

.....

16. Informe, por último, a formação de cada professor (com faculdade de música, sem faculdade de música, com outra faculdade diferente de música). Lembre de seguir a ordem de professores indicada nas respostas anteriores).

.....

FINALIZAÇÃO

Agradecemos muito sua participação. Em breve entraremos em contato para o repasse das informações.

Forte Abraço

Daniel Schwambach

APÊNDICE E – PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CASOS

Visando: 1) Obter professores representativos de todas as mesorregiões de Santa Catarina; 2) Obter professores representativos de todas as modalidades de violão, isto é, professores de violão popular, professores de violão erudito, professores que lecionam ambas as modalidades e, por último, professores que lecionam apenas violão, sem fazer diferenciação entre popular e erudito; 3) Obter, em cada modalidade, um professor com formação superior e outro sem formação superior; 4) Dar igual chance para todos, foi montado um quadro de escolas nas quais lecionam os possíveis entrevistados a serem investigados, ainda sem identificação devido ao anonimato empregado no questionário. Considerando que Santa Catarina possui seis mesorregiões, o número de posições nesse quadro seria 48. O Quadro 7 mostra as estas posições possíveis:

Quadro 8 – Posições possíveis para sorteio de docentes por modalidade, formação e região.

Mesorregião		Norte	Vale do Itajaí	Grande Florian.	Sul	Serrana	Oeste
Modalidade lecionada	Formação						
Popular	Com formação	1	9	17	25	33	41
	Sem formação	2	10	18	26	34	42
Erudito	Com formação	3	11	19	27	35	43
	Sem formação	4	12	20	28	36	44
Ambos	Com formação	5	13	21	29	37	45
	Sem formação	6	14	22	30	38	46
Sem diferenciação	Com formação	7	15	23	31	39	47
	Sem formação	8	16	24	32	40	48

Fonte: Organização do autor.

No questionário enviado por e-mail aos representantes das escolas de música na etapa *survey*, como já afirmado, não foi solicitado nenhum nome, em razão da garantia de anonimato também nessa fase. Essa opção se mostrou, depois, um obstáculo na identificação destas escolas para a identificação dos possíveis professores para a realização dos estudo de caso. Através das características identificadas (com ou sem formação, modalidade lecionada etc.) nas respostas, porém, a maioria das

escolas foi identificadas, sendo que as mesmas foram numeradas com numerais cardinais, como, por exemplo, Norte 1, Norte 2, Norte 3 etc. Ao final desta etapa, havia o quadro precedente e uma infinidade de escolas, identificadas pelas suas características.

O passo seguinte foi realizar um sorteio para alocar escolas nas 48 posições do quadro precedente. O número de cada escola foi escrito em papezinhos e foi realizado o sorteio. A estratégia que justifica tamanho número de possíveis entrevistados foi a de ter um número maior no início, pois se acreditava que ao final, por razões diversas, o quadro não seria completado. E assim realmente aconteceu. As posições não foram preenchidas em sua totalidade pelas seguintes razões: 1) Nenhuma escola da mesorregião sul respondeu ao questionário; 2) Considerando que, para preencher uma determinada posição, a escola deveria ter professores com algumas características – por exemplo, para preencher a posição 1, a escola deveria ser da mesorregião norte e ter um professor que leciona na modalidade popular e possui formação superior -, para nem todas as posições havia escolas. Por exemplo, para as posições 15 e 16, não havia escolas, pois, dentre os respondentes, não havia escolas na mesorregião Vale do Itajaí que contivessem professores que lecionam violão sem diferenciação entre popular e erudito.

Assim, ao final do sorteio e levando em conta as limitações mencionadas, o resultante ficou conforme apresentado no Quadro 8. Partindo do quadro precedente, através das respostas e através de ligações feitas às escolas identificadas, tentou-se construir uma lista que contivesse os nomes específicos de cada professor bem como seu contato pessoal de e-mail ou telefone. A partir disso, foi feito um convite pessoal para participar das entrevistas. Ao final desse processo, se obteve 14 professores. As entrevistas efetivamente realizadas estão em realce no quadro acima. As que não foram efetivadas estão acompanhadas dos motivos da não realização.

Quadro 9 – Resultado do sorteio para estudo de caso

Mesorregião		Norte	Vale do Itajaí	Grande Florian.	Sul	Serrana	Oeste
Modalidade							
Formação							
Popular	Com	Norte 1	Vale do Itajaí 2 Motiv. 6	Grande Florian. 1 Motiv. 3	X	Serrana 1	Oeste 2
	Sem	Norte 9	Vale do Itajaí 1 Motiv. 5	Grande Florian. 9 Motiv. 2	X	X	Oeste 1 Motiv. 7
Erudito	Com	Norte 5	Vale do Itajaí 7	Grande Florian. 2	X	X	Oeste 3
	Sem	Norte 5 Motiv. 1	Vale do Itajaí 1	Grande Florian. 1 Motiv. 3	X	X	X
Ambos	Com	Norte 2 Motiv. 2	Vale do Itajaí 12 Motiv. 2	Grande Florian. 6	X	Serrana 3	Oeste 5
	Sem	X	Vale do Itajaí 12	Grande Florian. 12 Motiv. 3	X	Serrana 3 Motiv. 3	Oeste 12
Sem Diferença	Com	X	X	Grande Florian. 7 Motiv. 3	X	X	Oeste 11 Motiv. 4
	Sem	Norte 3 Motiv. 2	X	Grande Florian. 7 Motiv. 3	X	X	Oeste 11 Motiv. 4

Fonte: Organização do autor

MOTIVO 1: Com o afunilamento da pesquisa, foi verificado não existir;

MOTIVO 2: Disse aceitar participar, mas não retornava e-mails e não respondeu mais às ligações telefônicas;

MOTIVO 3: A escola identificada nunca respondeu às ligações telefônicas, sendo impossível confirmar sua identidade;

MOTIVO 4: Os diretores da escola não informaram o contato pessoal dos professores e ainda afirmaram que os mesmos não quiseram participar da entrevista;

MOTIVO 5: Disse aceitar participar, via Facebook por chamada com vídeo, mas diversos afazeres tornaram possível iniciar as entrevistas somente em tempo não mais hábil;

MOTIVO 6: Não aceitou participar;

MOTIVO 7: O afinilamento da pesquisa mostrou tratar-se de trabalho no CRAS, e foi excluído da amostra.

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

O roteiro seguinte fornecerá os tópicos a serem investigados em uma ou mais entrevistas:

- 1) Dados do entrevistado:
 - a) Pessoais: idade, naturalidade, estado conjugal, quantidade de filhos, religião;
 - b) Formação: papel da família, amigos, bandas, recursos (sites, revistas, vídeo-aulas etc.), entidades (igreja, ONG etc.) no aprendizado;
 - c) Formação superior: local, curso, papel desta formação no aprendizado musical, descrição da disciplina de didática da música, caso constar no currículo do respondente;
- 2) Atuação profissional: atividades de ensino e atividades artísticas, quantidade de tempo despendido com cada tipo de atividade, remuneração em cada tipo de atividade, outros instrumentos ou disciplinas que ministra;
- 3) Didática
 - a) Estrutura de ensino: frequência semanal de aulas, duração das aulas, modalidades (presencial, EaD, individual ou grupal), idade dos alunos, heterogeneidade ou homogeneidade nas aulas em grupo;
 - b) A escola: estrutura física, recursos humanos, valor de mensalidade e manutenção financeira, cursos ministrados, quantidade de alunos, eventos;
 - c) Organização de conteúdo: curso aberto ou fechado, subdivisão e níveis, pré-requisitos, características do programa de curso, adequação do programa de curso às características dos alunos, repertório utilizado, conteúdos ministrados, fazeres musicais desenvolvidos (técnica e interpretação, improvisação e criação, percepção e fruição, análise, história da música);
 - d) Ciclo docente: Formas de planejamento, reuniões de planejamento entre professores, frequência e atualização de planos de ensino, recursos utilizados na aula, momentos e subdivisões da aula, formas de estudo durante a aula, formas de avaliação, registro e aferição de notas, evasão e repetência;
 - e) Relacionamento professor-aluno: estratégias de motivação, indisciplina, procedimentos práticos de ensino, dificuldades encontradas;

- f) Didática e contexto: formas de influência do contexto pessoal, escolar e regional sobre a didática na visão dos entrevistados;
- g) Fundamentos da didática: qual o tipo de homem objetivado – artista ou amador/fruidor e qual a função e importância da música na vida do aluno, que tipo de concepção de aprendizagem baseia a atuação, isto é, como o respondente pensa que o aluno aprende.