

THIAGO ALVES MARQUES MOREIRA

**“TRANSFORMAR MÚSICA”: O CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE UM PROFESSOR DE VIOLÃO**

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

Orientadora: Prof^a Dra. Teresa Mateiro

**FLORIANÓPOLIS, SC
2014**

M838t Moreira, Thiago Alves
Transformar música: o conhecimento pedagógico do
conteúdo de um professor de violão/ Thiago Alves
Moreira. - 2014.
135 p. : il. ; 21 cm

Orientadora: Teresa Mateiro

Bibliografia: p. 123-127

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado
de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de pós-
graduação em Música, Florianópolis, 2014.

1. Violão-instrução e ensino. 2. Conhecimento
profissional. 3. Conhecimento pedagógico. 4.
Experiência docente. I. Mateiro, Teresa.
II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de pós-graduação em Música. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

THIAGO ALVES MARQUES MOREIRA

“TRANSFORMAR MÚSICA”: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO
DE UM PROFESSOR DE VIOLÃO

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

Banca Examinadora

Orientadora:



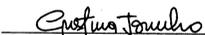
Profª Dra. Teresa Mateiro
UDESC

Membro:



Profª Dra. Maria Conceição Coppete

Membro:



Profª Dra. Aha Cristina Tourinho

Florinópolis, 23 de junho de 2014.

Aos meus pais, Carlos e Içara.

AGRADECIMENTOS

Ao professor de violão que com grande generosidade participou do presente estudo.

À Prof^ª. Dr^ª. Teresa Mateiro, pela valiosa orientação, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pelo modo como possibilitou que todo o processo de elaboração deste trabalho fosse imensamente rico. Também pela forma como conduz os trabalhos no grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente e por ter sido um grande exemplo de pessoa e de profissional durante todo o tempo de convivência no mestrado.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Conceição (Cuca) Coppete, pelas preciosas contribuições e pela acurada e carinhosa leitura em cada uma das etapas desta pesquisa, desde a apreciação do projeto até a participação nas bancas de qualificação e de defesa.

À Prof^ª. Dr^ª. Cristina Tourinho, por sua valiosa participação nas bancas de qualificação e de defesa, com sua leitura precisa e atenta e com suas importantes contribuições para o presente trabalho.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente, pelas leituras e por todo o apoio dado no processo de elaboração desta dissertação. A cada colega integrante ou ex-integrante do referido grupo, pelas trocas e ajudas que cada um, dentro das suas características, proporcionou ao longo do mestrado: Ana Ester Madeira, Andrea Hellena dos Santos, Andréia Zanella, Beatriz Caetano, Gislene Natera, Hortênsia Vechi, Jeasir Rego, Joel Clasen, Marcos Figueredo, Marisleusa de Souza Egg, Raquel Schmidt e Tâmara Okada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, seus professores, funcionários e coordenador Prof. Dr. Sergio Figueiredo.

Às professoras Dr^a. Valéria Bittar e Dr^a. Viviane Beineke, pelas importantes disciplinas ministradas.

A todos os demais colegas de mestrado do PPGMUS da UDESC pelas trocas de ideias, especialmente ao Igor Ishikawa, à Gabriela Flor e ao André FM, que, além disso, ofertaram-me pequenos, porém bons momentos de descontração fora da universidade.

Aos funcionários e bolsistas da Biblioteca Central da UDESC, minha segunda casa durante o mestrado, onde fui sempre muito bem atendido e pude encontrar um bom ambiente de estudo.

À CAPES, pelo financiamento.

Ao André Alcman Damasceno, pela ajuda oferecida em Fortaleza, quando eu ainda me preparava para o processo seletivo do PPGMUS da UDESC.

Ao Per Ekedahl, pelas colaborações sempre ‘high-tech’.

Aos amigos Ramon Negócio, Fábio Mudo e Pedro Colares, ao irmão KK Moreira, e aos tios Jorge e Mara Santos, pelas ligações, mensagens e/ou visitas, que trouxeram alegria e atenuaram o modo de vida solitário que desenvolvi no mestrado.

RESUMO

MOREIRA, Thiago Alves Marques. “Transformar Música”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2014.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como um professor de violão organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo num conteúdo apreensível e compreensível para os seus alunos. Foi estudado o caso de um professor que atua há 29 anos numa escola de música em Santa Catarina. Os dados foram coletados mediante a observação de aulas e também por meio de uma entrevista semiestruturada e de uma entrevista de estimulação de recordação. A fundamentação teórica está principalmente nas concepções de Shulman sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo e sobre os processos de transformação, através dos quais o conteúdo deixa de ser um elemento que compõe o repertório pessoal de conhecimentos do professor para tornar-se algo compreensível por outros. A tipologia dos conteúdos adotada por Zabala e as discussões de Tardif relacionadas à constituição do “saber-fazer” e do “saber-ser” dos professores foram também relevantes fundamentos teóricos neste trabalho. Os resultados mostraram que as peças violonísticas trabalhadas nas aulas constituem, ao mesmo tempo, fim e meio. Há, por um lado, o objetivo de que elas passem a compor o repertório aprendido pelo aluno e, por outro, uma utilização das mesmas para o desenvolvimento instrumental e musical do estudante. Por meio delas, foram abordados conteúdos como funções harmônicas, condução de vozes no instrumento e atitude crítica diante da partitura. A

representação desses conteúdos se deu de várias formas, com demonstrações, explicações, analogias e metáforas. O aspecto da adaptação aos alunos foi bastante valorizado pelo sujeito nas entrevistas. A experiência docente apareceu como um importante fator de constituição da capacidade de compreender as características dos estudantes e suas dificuldades, além de possibilitar a avaliação crítica de saberes provenientes de outras fontes, dentre as quais se destaca a formação violonística. Esta última foi obtida em aulas de violão vivenciadas na condição de aluno, onde o sujeito aprendeu grande parte dos conteúdos que ensina e teve contato com práticas pedagógicas específicas para esses conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de violão. Conhecimento profissional. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Experiência docente. Análise da prática.

ABSTRACT

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **“Transforming Music”:
the pedagogical content knowledge of a guitar teacher.**
2014. Dissertation (Music Education) – State University of
Santa Catarina. Postgraduate Program in Music, Florianópolis,
2014.

The objective of this research was to investigate how a guitar teacher organizes, represents and adapts his musical and instrumental knowledge in order to transform them into an apprehensible and comprehensible content to his learners. It is a case study of a teacher who for 29 years has been working at a music school located in Santa Catarina state, Brazil. Data was collected by observation of classes and also by a semi-structured and a stimulated recall interview. The theoretical framework is mainly the conceptions of Shulman about the pedagogical content knowledge and about the processes of transformation, by which the personal repertory of a teacher's own comprehensions becomes a content that others can comprehend. The typology of contents adopted by Zabala and Tardif's discussions related to the constitution of teachers' "know how" and "know how to be" were also relevant theoretical grounds in this research. The results showed that the guitar pieces studied in the classroom constitutes at the same time means and goals. The learning of these pieces is a goal but at the same time they are used as pedagogical material for student's musical and instrumental development. Through them, the teacher approaches contents such as harmonic functions, melody conducting with the instrument, and a critical attitude towards the musical text. The representation of these contents took place in various ways, as demonstrations, explanations, analogies and metaphors. Adaptation to the

learners was highly valued by the teacher in the interviews. Teaching experience appeared as a main factor in the establishment of his capacity to understand the characteristics of the students and their difficulties. Experience also made possible a critical evaluation of his knowledge received from other sources, among which the guitaristic training stands out. This background was obtained with guitar classes when the teacher was a student. At that time, he learned a great deal of the contents he now teaches and could experience, as a student, the specific pedagogical practices that these contents involve.

Key-words: Guitar teaching. Professional knowledge. Pedagogical content knowledge. Teaching experience. Analysis of the practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Digitação do compasso 8.....	90
Figura 2 – Inclusão das notas fá e mi.....	91
Figura 3 – Duas alternativas de digitação no compasso 13...	92
Figura 4 – Baixo uma oitava acima.....	93
Figura 5 – Dedo 1 na nota lá.....	97
Figura 6 – Erro de leitura.....	98
Figura 7 – Mudanças de digitação.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos: paralelo entre Shulman e Zabala.....36

Quadro 2 – Resumo das aulas observadas.....53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 COMHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	27
2.1 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO.....	27
2.2 OS CONTEÚDOS.....	34
2.3 PROVENIÊNCIA DOS SABERES DOCENTES.....	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	47
3.2 ESTUDO DE CASO.....	48
3.3 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	49
3.4 TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS.....	51
3.4.1 Observação.....	51
3.4.2 Entrevista de estimulação de recordação.....	55
3.4.3 Entrevista semiestruturada.....	58
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	63
4 O PROFESSOR	65
4.1 A FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	65
4.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DE VIOLÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	73
5 AS AULAS E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO	85
5.1 PREPARAÇÃO.....	85
5.1.1 Retrato Brasileiro.....	86
5.1.2 November Morn.....	88
5.1.3 Feste Lariane.....	94
5.1.4 Sons de Carrilhões.....	98
5.2 REPRESENTAÇÃO.....	102
5.2.1 Demonstrações.....	103
5.2.2 Analogias e metáforas.....	108

5.2.3 Explanções.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	133
ANEXO A – RETRATO BRASILEIRO	134
ANEXO B – NOVEMBER MORN	136
ANEXO C – FESTE LARIANE	137
ANEXO D – SONS DE CARRILHÕES	138

1 INTRODUÇÃO

Enfrentar a profissão docente como professor de violão após ter cursado um Bacharelado em Instrumento me despertou para uma infinidade de perguntas sobre os processos de ensino e aprendizagem do meu instrumento. No primeiro momento, meu contato com os alunos deflagrou reflexões sobre a minha própria experiência enquanto aluno, ao longo de tantos anos de estudo do violão. Depois, no entanto, vieram os questionamentos sobre quais conhecimentos seriam necessários para que eu pudesse desempenhar minha nova função com a qualidade que um profissional comprometido e que acredita na importância do seu trabalho deve buscar. Foi esse processo pessoal que me motivou a procurar o mestrado na área da educação musical. Quando, já a partir do primeiro dia de atividades como mestrando, pude entrar em contato com o trabalho do grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente¹, o interesse em focar meus estudos no professor, e mais especificamente no professor de violão, tornou-se claro.

Assim, o objetivo assumido nesta pesquisa é o de investigar como um professor de violão organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo num conteúdo apreensível e compreensível para os seus alunos. As proposições de Shulman (1987) acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) constituíram a base para a formulação desse objetivo e também da questão de pesquisa: Como acontece o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo nas aulas de um professor de violão?

As bases teóricas do trabalho são discutidas no capítulo intitulado “Conhecimento profissional docente”, onde o PCK é

¹ Grupo integrante dos Grupos de Pesquisa no Brasil na Plataforma Lattes do CNPq, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Teresa Mateiro.

apresentado como um componente essencial do conhecimento de base da profissão docente, sendo o que proporciona ao professor a capacidade de organizar, representar e adaptar o conteúdo de modo que os alunos possam compreendê-lo (SHULMAN, 1987). Outra importante colaboração teórica de Shulman foi o modelo de raciocínio e ação pedagógica, do qual faz parte a transformação e os seus processos de preparação, representação, seleção e adaptação. Ainda no capítulo 2, discute-se a tipologia dos conteúdos adotada por Zabala (1998), assim como as concepções de Tardif (2008) a respeito das fontes do “saber-fazer” e do “saber-ser” dos professores.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo seguinte. Numa abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso onde se investigou um professor de violão que atua há 29 anos numa escola de música em Santa Catarina. Os dados foram coletados por meio da observação, da entrevista de estimulação de recordação e da entrevista semiestruturada. A análise dos mesmos foi efetuada mediante a estratégia geral de seguir as proposições teóricas que orientaram e deram forma à questão de pesquisa, aos objetivos e à própria definição do método para proceder à escolha e à elaboração dos procedimentos analíticos (YIN, 2005).

O capítulo “O professor” é dedicado a uma questão que está estreitamente relacionada com a questão principal e com o objetivo deste estudo e que se apresentou ao pesquisador como fundamental para a compreensão da prática pedagógica do professor de violão: “De onde vêm as ações pedagógicas desse professor?” Essa questão também possui relação com a obra de Shulman (1986), onde é apontada a necessidade de se levantar questões como: “De onde vêm as explicações do professor?”² (p.8, tradução nossa). Assim, buscou-se compreender a

² “Where do teacher explanations come from?”

relevância de diferentes aspectos da formação e da experiência docente do professor pesquisado na composição do seu “saber-fazer” e do seu “saber-ser” (TARDIF, 2008).

No capítulo intitulado “As aulas e os processos de transformação”, o principal modelo utilizado para a análise das aulas de violão decorre dos processos que constituem a transformação, em que o conteúdo deixa de ser um elemento que compõe o repertório pessoal de conhecimentos do professor para tornar-se algo compreensível por outros (SHULMAN, 1987, p.14-17). A ênfase caiu sobre os processos da preparação e da representação. A primeira está relacionada à interpretação crítica do material a ser ensinado visando torná-lo pedagogicamente efetivo, enquanto a segunda diz respeito às diversas explanações, demonstrações, analogias, metáforas, usadas pelo docente para que o conteúdo seja compreendido. Além disso, foram postas em diálogo com os dados as relações apontadas por Zabala (1998) entre os tipos de conteúdo e o processo de aprendizagem dos mesmos.

Antes de iniciar os capítulos comentados acima, será útil direcionar o foco para uma breve revisão de literatura. Nos parágrafos que seguem, serão apresentadas teses e dissertações defendidas no Brasil que estão inseridas na área da educação musical e que podem dialogar com a presente pesquisa de forma bastante produtiva.

Revisão de literatura

A revisão de literatura limita-se a trabalhos de pesquisa que focam suas discussões em aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem do violão: as dissertações de Moura (2008), Queiroz (2000) e Uller (2012); e as teses de Matos (2009) e Zorzal (2010). A seleção desses trabalhos foi feita de acordo com o seu potencial de diálogo com a presente pesquisa, levando em consideração seus aspectos metodológicos e

teóricos, além dos resultados que vão tomando corpo a partir da análise dos dados.

Uller (2012) investigou os processos de ensino de dois professores de violão que atuam em escolas livres de música no município de Blumenau/SC e como esses professores avaliam a sua própria atuação pedagógica. O método empregado foi, segundo o autor, o estudo de caso. Para identificar os processos de ensino, o pesquisador observou três aulas de cada um dos professores investigados. A avaliação dos professores sobre a sua prática, por sua vez, apoiou-se na ideia da reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000) e foi obtida através de entrevistas realizadas após a exibição de trechos de aulas que haviam sido gravadas em vídeo na ocasião das observações. Além dessas duas técnicas de coleta de dados, o pesquisador fez uso de um questionário, que foi respondido pelos professores com o fim de traçar o perfil dos mesmos e das escolas. As concepções de Hallam (1998) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007) sobre o professor de instrumento e também sobre as relações que se estabelecem entre este e seus alunos constituíram a fundamentação teórica do trabalho. Relacionando estes referenciais com os dados obtidos, Uller concluiu que “o ‘ser professor de violão’ implica deter diversas formas de conhecimentos musicais e pedagógicos” (p.149) e que os professores pesquisados não adotam a mesma maneira de se relacionar com seus alunos. Já como resultado da reflexão sobre a ação, os professores expressaram intenções de revisar alguns de seus procedimentos e de suas abordagens.

Moura (2008), por sua vez, assumiu como objetivo central da sua pesquisa investigar como se dá e por que ocorre o desenvolvimento musical dos alunos da Universidade Federal da Bahia na disciplina Instrumento Suplementar (violão). Portanto, trata-se também de um estudo de caso, no qual foram adotados como instrumentos de coleta de dados a consulta a fontes documentais relacionadas ao programa da disciplina e

aos registros dos alunos, a observação das aulas e a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes selecionados. No âmbito desse estudo, o desenvolvimento musical foi interpretado e analisado tomando como referência os três processos metafóricos concebidos por Swanwick (2003), que consistem na transformação dos sons em melodias ou gestos musicais, desses gestos em estruturas e, finalmente, dessas estruturas em experiências significativas. Os resultados apontaram que o desenvolvimento musical dos estudantes investigados ocorreu mediante um processo complexo que envolveu aspectos relacionados ao repertório, às estratégias de ensino e aprendizagem e às práticas individuais de estudo.

Queiroz (2000) procurou discutir algumas contribuições que a pedagogia musical contemporânea pode oferecer para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem do violão clássico. Para tanto, formou dois grupos compostos por alunos que estavam iniciando o curso de violão clássico no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, em Montes Claros/MG. Num desses grupos, foi adotada uma metodologia de ensino que buscava incorporar processos pedagógicos oriundos da pedagogia musical contemporânea, especialmente dos dois autores que constituem as bases teóricas da pesquisa: Schafer e Paynter. No outro, foi empregado o método já utilizado tradicionalmente naquele conservatório. Queiroz observou os dois grupos por seis meses e entrevistou os alunos ao término desse período. Os professores que aplicaram as duas diferentes metodologias foram entrevistados no início do processo. Os resultados mostraram que os alunos do primeiro grupo apresentaram um desenvolvimento mais significativo de características que, segundo o autor, são fundamentais num processo de formação musical. Além disso, os índices de evasão foram menores.

O trabalho de Matos (2009) também fez uso do método experimental com grupo-controle, mas seu objetivo foi estudar

a utilização do repertório do Choro na preparação técnica de alunos de um curso de graduação em violão. As discussões teóricas propostas pelo autor estão baseadas nas perspectivas da educação musical que postulam a consideração da cultura local nos processos de ensino-aprendizagem e nas concepções de Christopher Small a respeito do eurocentrismo e da importância da valorização das raízes culturais locais. As ideias de Jusamara Souza sobre cultura, diversidade e sobre os novos espaços de ensino-aprendizagem de música no Brasil também são discutidas, juntamente com a sua proposta de desenvolvimento de pesquisas na área da educação musical para a produção de material didático. Somando-se a tudo isso, estão as questões relacionadas ao Choro, concebido enquanto gênero musical em seus aspectos históricos, sociais e culturais. O método experimental foi utilizado numa abordagem quantitativa. Num grupo-controle foi empregado o repertório tradicional, enquanto no grupo-experimental utilizou-se o repertório do Choro. As aulas foram ministradas pelo próprio pesquisador e as amostras foram constituídas de alunos da disciplina Instrumento I, que compõe o currículo do curso de graduação em violão da Universidade Federal da Bahia. Foram aplicados pré-teste e pós-teste com cada aluno, ambos consistindo na execução de uma peça musical. Esses testes foram registrados em áudio e vídeo e avaliados sob critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador por cinco professores universitários independentes, sendo todos eles doutores em violão. As médias das diferenças das notas entre pré-teste e pós-teste foram significativamente superiores no grupo-experimental em relação à mão direita.

Por último, Zorzal (2010) estudou as estratégias de ensino de instrumento musical em *master-classes* de violão buscando compreender que estratégias são essas, como elas são empregadas e que relação existe entre as mesmas e as performances dos alunos. O autor afirma ter iniciado sua

pesquisa através de uma revisão de literatura focada em quatro temas específicos: os aspectos científicos do talento musical, as características da prática instrumental, os aspectos teóricos acerca do planejamento de uma performance musical e os estudos sobre as estratégias utilizadas no ensino de instrumento musical. A metodologia foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, de caráter quantitativo, os eventos contidos em cento e trinta *master-classes* registradas em vídeo, como, por exemplo, a performance do aluno, a fala do professor e a fala do aluno, foram estudados em suas relações temporais. Já a segunda etapa, de orientação qualitativa, foi elaborada visando um estudo em profundidade de três casos selecionados, especialmente em seus aspectos concernentes às estratégias de ensino instrumental utilizadas. O pesquisador concluiu que as discussões nas *master-classes* são raras, havendo pouco espaço para a fala do aluno, ao qual cabe, fundamentalmente, o papel de executar uma peça musical e ouvir o professor. Concluiu também que não há uma relação direta entre a performance do aluno e as estratégias de ensino do professor, já que a elaboração de tais estratégias constituem-se muito mais como resultado da experiência acumulada pelo professor ao longo dos anos do que do perfil do aluno. Além disso, o autor detectou três diferentes abordagens nas *master-classes*: a abordagem holística, a intuitiva ou fragmentada e a mista. Na primeira, o professor trabalha de forma conceitual, sem tratar de trechos específicos da obra executada, cabendo ao aluno estabelecer essa relação. Na segunda ocorre o oposto, ou seja, as orientações estão focadas no repertório apresentado pelo aluno e cabe ao mesmo convertê-las em conceitos que poderão ser utilizados em situações futuras. Na terceira, o professor faz uso das duas abordagens anteriores.

Dentre os trabalhos de pesquisa estudados, a dissertação de Uller (2012) é a que traz um enfoque mais claro no professor. Zorzal (2010), no entanto, dedica uma parte

significativa da sua discussão à perspectiva dos professores de violão sobre as *master-classes*. Nenhum dos cinco trabalhos aborda especificamente o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, mas o fato de podermos encontrar entre os objetos de investigação “estratégias de ensino” (ZORZAL, 2010, p.8-9) ou “processos de ensino” (ULLER, 2012, p.14) demonstra que o tema possui um bom potencial de diálogo com as inquietações que têm movido os pesquisadores a realizar seus trabalhos sobre o violão na área da educação musical. É importante notar que Uller (2012) chega a destacar os “conhecimentos pedagógicos” e os “conhecimentos técnicos musicais” (p.74) como elementos essenciais da prática do professor de violão, porém, nas descrições e análises das aulas observadas, esses dois elementos são vistos de forma separada. Vale notar também o interesse de Zorzal (2010) em investigar possíveis relações entre as performances dos alunos no início das *master-classes* e as estratégias adotadas pelos professores, o que caracterizaria uma adaptação aos alunos, elemento importante no processo de transformação do conhecimento do professor num conteúdo passível de ser compreendido por outros, como será visto adiante. Outra tese que, apesar de não estar fundamentada no conhecimento pedagógico do conteúdo, oferece interessantes possibilidades de conexões com este conceito é a de Matos (2009), por estar centrada na adaptação de um conhecimento musical – o Choro – com fins pedagógicos.

2 CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

2.1 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

As investigações sobre a formação de professores têm sido marcadas por um debate sobre quais seriam os conhecimentos necessários ao exercício da sua atividade. Na década de 1980, durante as discussões que ocorreram em torno da reforma educacional estadunidense, a questão da profissionalização do professor foi tratada como um elemento fundamental para a melhoria do ensino. Por um lado, tal profissionalização valorizaria e traria maior reconhecimento social para a atividade docente, por outro aumentaria a responsabilidade do professor e possibilitaria elevar os padrões de formação e de exigência em relação ao seu trabalho. Tudo isso era sustentado na ideia da existência de um conhecimento de base para a profissão docente, que correspondia a um conjunto de conhecimentos, concepções, habilidades, técnicas, atitudes e princípios éticos que deveriam ser codificados coletivamente e que um indivíduo deveria dominar para tornar-se apto ao exercício profissional do ensino (SHULMAN, 1987, p.3-4). Assim, para os defensores da profissionalização, a formação de professores deveria passar a ser fundamentada numa concepção de conhecimento de base.

Shulman (1987), um dos autores mais influentes naquele contexto, propôs uma categorização dos elementos que compõem o conhecimento de base docente baseado em sete categorias: conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins educacionais, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último, também conhecido como PCK –

pedagogical content knowledge –, é o conhecimento típico do professor, sendo definido como o

amalgama de conteúdo e pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou assuntos particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e apresentados para instrução³ (SHULMAN, p.8, tradução nossa).

Para compreender o conceito do conhecimento pedagógico do conteúdo, é fundamental entender essa ideia do “amalgama”, que não é apenas uma soma entre conteúdo e pedagogia, mas se constitui como um todo complexo. Shulman (2004) afirma que Aristóteles já defendia a ideia de que “a compreensão mais profunda que alguém pode ter de qualquer campo é a compreensão da sua pedagogia⁴” (p.415, tradução nossa). Ainda segundo Shulman, as universidades medievais, profundamente influenciadas pela obra de Aristóteles, concediam a titulação máxima apenas àqueles que demonstravam sua expertise através da palestra e da discussão, desempenhando pela primeira vez o papel de “mestre” ou “doutor”, que eram palavras intercambiáveis, ambas significando “professor⁵” (SHULMAN, 1986, p.6-7, tradução nossa).

³ “blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.”

⁴ “the deepest understanding one can have of any field is an understanding of its pedagogy”

⁵ “master”; “doctor”; “teacher”

Vale notar, aqui, que os três graus da universidade medieval, *scolaris*, *baccaleurus* e *magister*, reproduzem precisamente a hierarquia artesã (SANTONI RUGIU, 1998, p.32). Dentro desse tema, Shulman cita um livro de Walter Ong, intitulado *Ramus, Method and Decay of Dialogue*, em que o autor afirma que as universidades funcionavam como escolas normais, sendo *guilds* de professores. De acordo com Santi Ruggi (1998), *guild* é uma das várias denominações que as Corporações receberam em diversas partes da Europa a partir do século XII, tais como Companhia, Grêmio ou Arte. Essas Corporações consistiam “em ligas profissionais caracterizadas por direitos e deveres particulares, por privilégios e por vínculos reconhecidos e garantidos pelo poder público” (p.24). Havia, nesse período, Corporações de ferreiros, farmacêuticos, açougueiros, alfaiates, tintureiros, tabeliões, ou seja, uma infinidade de *guilds*, onde os “artesãos” desempenhavam uma determinada especialidade. Portanto, o que Walter Ong estava propondo era uma analogia entre as universidades e as organizações de artesãos. Santi Ruggi (1998) demonstra concordar, declarando que no século XII “o intelectual é um artesão como os outros, e com tal consciência é levado a organizar-se em corporações e dar vida às Universidades⁶ dos estudos” (p.31).

Santi Ruggi (1998, p.24-25) sustenta que a principal dentre todas as prerrogativas que caracterizavam as Corporações era o monopólio, dentro de um território, do exercício de uma determinada atividade especializada e do seu ensino. Isso propiciava a formação de todo um patrimônio cultural e pedagógico no interior de cada uma delas, e o mestre-artesão era alguém que “devia não somente conhecer os segredos de manufatura, mas também o segredo do como e em

⁶ De acordo com Santi Ruggi (1998, p.29), a palavra *universitates* (latim) significava associações.

que medida comunicá-los aos aprendizes” (p.38). Portanto, havia na sociedade medieval, como confirma Tardif (2008), um “modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos” (p.42). Isto ocorria tanto no interior das oficinas das Corporações quanto nas universidades.

Portanto, no mundo medieval, no pensamento de Aristóteles e no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, é possível perceber o que Shulman (1987) chama de “conteúdo e pedagogia” (p.8) como elementos inseparáveis. Esse último autor afirma que em suas pesquisas foi sendo possível observar que a efetividade da prática dos professores de matérias específicas está estreitamente relacionada com a sua forma de compreender o conteúdo (SHULMAN, 2004). Segundo Shulman (2004, p.404), o professor “*expert*” é capaz de abordar a matéria a partir de diferentes perspectivas e de compreender os fundamentos desses múltiplos pontos de vista. Além disso, está apto a perceber quais das possíveis leituras propiciam a construção de pontes que conectam as concepções, habilidades e motivações dos alunos ao conteúdo. Assim, o que distingue um professor de uma determinada matéria de um especialista na mesma matéria é a sua capacidade de “transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que são pedagogicamente eficazes e ainda adaptáveis às diferentes habilidades e conhecimentos prévios dos alunos⁷” (SHULMAN, 1987, p.15, tradução nossa).

Tal transformação corresponde, dentro das elaborações de Shulman (1987, p.12-19, tradução nossa), a um dos elementos que compõem o processo de “raciocínio e ação

⁷ “transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students.”

pedagógica⁸”. Segundo o autor, é justamente nesse processo que o conhecimento de base docente é utilizado. Ele argumenta que a formação de professores não deve consistir apenas num treinamento de caráter prescritivo focado unicamente na maneira de agir em sala de aula. Em vez disso, deve ser concebida com o fim de formar profissionais capazes de utilizar o seu conhecimento para desempenhar as ações pedagógicas junto aos alunos e também para “raciocinar profundamente⁹” (p.13, tradução nossa) sobre a sua prática e sobre os próprios fins que a guiam. Assim, o processo de raciocínio e ação pedagógica se constitui a partir de um modelo composto pelas atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão.

A compreensão está ligada a uma variedade de aspectos, tais como os conteúdos, os materiais didáticos, os propósitos educacionais, os alunos e o contexto. A transformação está, conforme o que foi dito anteriormente, estreitamente relacionada ao conhecimento pedagógico do conteúdo, correspondendo ao processo em que o conteúdo deixa de ser um elemento que compõe o repertório pessoal de conhecimentos do professor para tornar-se algo compreensível por outros. A instrução, por sua vez, refere-se à própria ação pedagógica em sala de aula em interação com os alunos. A avaliação incide sobre diversos aspectos, como a aprendizagem dos estudantes, o material utilizado e o próprio desempenho do professor, podendo ocorrer em checagens que este último realiza enquanto interage com os alunos, em testes de natureza mais formal aplicados periodicamente ou ainda após a interação, de forma retrospectiva. Neste ponto percebe-se uma clara conexão com a reflexão, através da qual o professor utiliza todo o seu conhecimento de forma analítica. Shulman

⁸ “pedagogical reasoning and action”

⁹ “reason soundly”

(1987, p.14-19) afirma que é a reflexão que possibilita que o docente aprenda por meio da experiência. Pode-se concluir, portanto, que o professor não passa inalterado por todo esse processo. Novas compreensões surgem e reiniciam o ciclo.

Pela sua relação com o conhecimento pedagógico do conteúdo, a transformação deve ser enfatizada no âmbito do presente trabalho. Vale ressaltar, também, que o próprio Shulman (1987, p.16-17) lhe atribui grande importância, afirmando que ela constitui a essência do raciocínio pedagógico e do planejamento da ação docente. O autor empreende, então, um exame cuidadoso em que a transformação é estudada numa abordagem analítica, sendo decomposta em quatro processos: preparação, representação, seleção e adaptação.

A preparação é propiciada pela interpretação crítica do material a ser utilizado em sala de aula. A partir dessa interpretação, realizada à luz do seu conhecimento, o professor estrutura e organiza o material de modo a torná-lo mais efetivo pedagogicamente. Além disso, ele identifica os objetivos educacionais que podem ser alcançados, assim como possíveis omissões ou erros.

A representação consiste na descoberta de diversas explanações, descrições, exemplos, analogias, exercícios, demonstrações, simulações ou metáforas capazes de tornar o conteúdo compreensível para os alunos. Para concretizar essas representações, o professor recorre a uma seleção que é feita dentro de um repertório já conhecido de abordagens e estratégias de ensino, tais como diálogo socrático, aula expositiva, aprendizagem cooperativa, método de projetos, etc.

Por último, a adaptação consiste na adequação do material representado às características dos estudantes, considerando sua cultura, suas concepções, expectativas, necessidades, dificuldades, motivações, habilidades, conhecimentos ou quaisquer outros aspectos relevantes à sua

resposta à ação educativa. É importante ressaltar que a adaptação se refere tanto aos alunos em geral, ou seja, concebendo-os de forma generalizada e abstrata, quanto aos alunos específicos com os quais o professor interage num determinado contexto.

A partir de tudo isso, pode-se também construir um entendimento do PCK, vital nos processos de transformação, como um conhecimento que é, em larga medida, elaborado pelo próprio professor em sua prática cotidiana. Ramos, Graça e Nascimento (2008, p.167) confirmam essa ideia ao afirmar que o conhecimento pedagógico do conteúdo “só se constitui numa situação real de ensino”. Essa propriedade de ser construído ao longo do exercício da profissão docente é atestada de forma ainda mais contundente no estudo de Gudmundsdottir e Shulman (1987), no qual os autores comparam um professor experiente a um novato e concluem que a grande diferença entre os dois se manifesta em aspectos referentes ao PCK.

Sobre a existência de um conhecimento produzido pelo professor no exercício da sua profissão, Tardif (2008) tece importantes considerações. O autor observa que a dissolução daquele modelo de cultura citado anteriormente dá lugar a uma “divisão social do trabalho intelectual” (p.54) que distancia cada vez mais um grupo responsável pela produção dos saberes de outro que assume a missão da instrução com base nos mesmos. O corpo docente acaba, então, por assumir uma função que consiste unicamente em “transmitir saberes elaborados por outros grupos” (p.35). Dessa forma, a relação que se estabelece entre os professores e os seus próprios saberes torna-se problemática (p.32-42), já que esses últimos são produzidos e legitimados em outras instâncias, exteriores à prática docente. Tardif (2008) reconhece, no entanto, a existência dos “saberes experienciais”, caracterizados pelo fato de serem produzidos e validados no âmbito da prática da

profissão docente. É através desses saberes oriundos da prática que os professores saem daquela situação de transmissores para assumir uma posição de produtores de conhecimentos.

Shulman (1987, p.8-12, tradução nossa), por sua vez, coloca a “sabedoria da prática”¹⁰, entre as quatro grandes fontes do conhecimento de base para o ensino e aponta para a importância da formação de uma literatura acadêmica de estudos de caso, para que o conhecimento prático dos professores não se perca numa “amnésia individual e coletiva”¹¹. O autor pondera, no entanto, que os diversos estudos empíricos ligados à “efetividade do ensino”¹², (SHULMAN, 1986, 1987) focam em aspectos como o planejamento das aulas, a organização das atividades, as formas de avaliação e a administração do tempo, de maneira isolada, sem levar em consideração vários outros aspectos de grande relevância, tais como as características dos alunos, os objetivos educacionais e a matéria ensinada em cada contexto investigado. Apesar de reconhecer nesses estudos o mérito de terem gerado princípios gerais de comportamento para os professores, Shulman defende a realização de observações, análises e interpretações que não percam de vista o modo como os professores lidam com o conteúdo.

2.2 OS CONTEÚDOS

Ao discorrer sobre as fontes do conhecimento de base do professor, Shulman (1987) fornece uma possível indicação sobre a sua maneira de conceber o conteúdo:

¹⁰ “wisdom of practice”

¹¹ “individual and collective amnesia”

¹² “teaching effectiveness”

A primeira fonte do conhecimento de base é o conhecimento do conteúdo – os conhecimentos, compreensões, habilidades e atitudes que devem ser aprendidos pelas crianças na escola¹³ (SHULMAN, 1987, p.8-9, tradução nossa).

Num trecho anterior do mesmo texto ele já havia escrito: “o professor pode transformar compreensão, habilidades e atitudes desejadas ou valores em representações e ações pedagógicas¹⁴” (p.7, tradução nossa). Considerando “conhecimentos ou compreensões”, “habilidades” e “atitudes ou valores” como possíveis categorias de conteúdos, pode-se estabelecer um paralelo com a tipologia adotada por Zabala (1998), segundo a qual os conteúdos podem ser conceituais, procedimentais ou atitudinais. Segundo este último autor, as três categorias correspondem, respectivamente, a o que se deve saber, saber fazer e ser tendo em vista os objetivos educacionais. Além disso, Zabala define que os conteúdos conceituais podem ser fatos, conceitos ou princípios; os procedimentais podem se distinguir entre procedimentos, técnicas ou métodos; e os atitudinais podem corresponder a valores, atitudes ou normas (Quadro 1).

É necessário atentar, porém, para o fato de que quando Shulman (1986; 1987; 2004) propõe a realização de estudos empíricos que considerem as especificidades do conteúdo, sua linha de argumentação deixa claro que essas especificidades estão mais ligadas a uma classificação disciplinar do que a uma tipologia como a utilizada por Zabala (1998). Ou seja, tais especificidades estariam mais relacionadas ao fato de um

¹³ “The first source of knowledge base is the content knowledge – the knowledge, understanding, skill, and disposition that are to be learned by school children.”

¹⁴ “The teacher can transform understanding, performance skills, or desired attitudes or values into pedagogical representations and actions.”

conteúdo ser da área de história, matemática ou música, por exemplo, do que ao fato dele ser um conceito, uma habilidade ou um valor. Esta é uma diferença relevante entre os dois autores, considerando que Zabala afirma que a semelhança ou a diferença na forma de aprender e, portanto, de ensinar dois conteúdos possui uma relação muito mais estreita com a tipologia por ele adotada do que com a “classificação tradicional por matérias” (ZABALA, 1998, p.39).

Quadro 1: Conteúdos: paralelo entre Shulman e Zabala

Shulman (1987)	Zabala (1998)		
Conhecimentos ou compreensões	Conceituais	Fatos, conceitos, princípios	saber
Habilidades	Procedimentais	Procedimentos, técnicas, métodos	saber fazer
Atitudes ou valores	Atitudinais	Valores, atitudes, normas	ser

Fonte: Produção do autor

Apesar dessas diferenças, ambos os autores concebem o conteúdo como um elemento vital para a análise da prática docente numa abordagem em que a aula é examinada na “própria interação entre todos os elementos que nela intervêm” (ZABALA, 1998, p.17). É dessa forma que a tipologia que classifica os conteúdos como conceituais, procedimentais ou atitudinais é utilizada por Zabala, como um instrumento de análise. Ele argumenta que os objetivos educacionais, os quais devem constituir o ponto de partida para o pensamento a respeito da prática, são demasiadamente “globais e gerais” (p.29) para serem os únicos instrumentos utilizados na compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no

âmbito concreto e específico da sala de aula. O autor defende que a discriminação tipológica e a identificação da importância que é atribuída a cada tipo de conteúdo dentro de um determinado contexto educacional permite construir uma interpretação das intenções educativas e da concepção de ensino subjacente à prática.

No âmbito do presente trabalho, a principal contribuição de Zabala (1998) está nas relações que ele propõe entre a aprendizagem e a tipologia dos conteúdos. Sobre a aprendizagem dos conteúdos conceituais, o autor afirma que os princípios e os conceitos são aprendidos de forma semelhante, pois ambos trazem consigo a necessidade da compreensão. Em um de seus exemplos, Zabala expõe que não basta ser capaz de reproduzir o enunciado do princípio de Arquimedes para considerar esse conteúdo aprendido. É necessário, diante de uma situação em que um corpo submerge num líquido, saber utilizar esse conhecimento para interpretar o que ocorre. Portanto, deve-se criar condições para que a aprendizagem desses conteúdos se torne o mais significativa possível. Isso implica atividades que favoreçam as relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios do aluno e em atividades adequadas às suas capacidades, que sejam possíveis e desafiadoras. Além disso, o aspecto da funcionalidade deve ser contemplado, de forma que o aluno tenha uma ideia clara da utilidade dos conteúdos abordados.

A aprendizagem dos fatos apresenta diferenças importantes em relação aos demais conteúdos conceituais, já que o processo de compreensão não está presente de forma direta. Os objetos de compreensão são os conceitos associados, fundamentais para que os fatos ou dados não se tornem “conhecimentos estritamente mecânicos” (ZABALA, 1998, p.41). Por exemplo, para aprender o nome de um rio é importante compreender o conceito de rio. Se essa compreensão já existe, a aprendizagem de fatos, dados e

acontecimentos se dá mediante estratégias de memorização. Zabala afirma que nesses casos trata-se de “uma aprendizagem de tudo ou nada” (p.41), ou seja, aprende-se ou não. Ao contrário, nos conceitos e princípios, também conteúdos conceituais, “a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre há a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa” (p.43).

Sobre os conteúdos procedimentais, Zabala (1998) afirma que, apesar de possuírem em comum o fato de corresponderem a ações ou conjuntos de ações, conteúdos como saltar, recortar, inferir, ler, observar ou desenhar, por exemplo, “são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas” (p.44). No entanto, o autor consegue, em termos gerais, definir importantes elementos que estão envolvidos na aprendizagem desses conteúdos. Em primeiro lugar, é imprescindível a realização das ações que compõem o procedimento. Zabala justifica essa afirmação com o argumento de que só é possível aprender um procedimento realizando-o, ou seja, “aprende-se a falar falando; a caminhar, caminhando” (p.45) e assim por diante. Ainda que reconheça a obviedade desse fato, o autor ressalta que muitas vezes ele não é observado, exemplificando que é bastante frequente encontrar materiais escolares que parecem supor “que pelo simples fato de conhecer as regras sintáticas saberemos escrever ou falar” (p.45).

Além disso, não basta realizar as ações uma única vez para aprendê-las. É necessário exercitá-las, repetindo-as tantas vezes quantas forem necessárias. Esse é o segundo elemento da aprendizagem dos conteúdos procedimentais, a “exercitação múltipla” (ZABALA, 1998, p.45). Entretanto, também não basta simplesmente repetir um exercício. O terceiro elemento apontado é a “reflexão sobre a própria atividade”. Zabala

defende a importância de, além de exercitar, possuir instrumentos de análise e reflexão. Daí a relevância dos conteúdos conceituais associados aos procedimentais que se pretende aprender ou ensinar, cuidando sempre para que tais componentes teóricos sejam abordados em função do seu uso. Por último, embora não menos importante, está a “aplicação em contextos diferenciados” (p.46), ou seja, a realização de exercícios de maneira que o procedimento ou habilidade seja aplicado em situações diversas. Isso gera uma aprendizagem que propicia a utilização do conteúdo em contextos variados e em situações nem sempre previsíveis.

A respeito dos conteúdos atitudinais, Zabala (1998, p.46-48) destaca que eles possuem componentes cognitivos, afetivos e “condutuais”, o que acrescenta complexidade à sua aprendizagem e ao seu ensino. Compreender o conceito de solidariedade, por exemplo, não basta para que um indivíduo verdadeiramente incorpore este valor e assuma um comportamento solidário em seu cotidiano. Outro aspecto importante referente a esses conteúdos é que em grande parte dos casos eles são aprendidos na escola sem que apareçam de forma explícita nos planos de ensino. Zabala defende a importância de explicitar e direcionar análises sobre o ensino, a aprendizagem e a própria pertinência desses conteúdos.

É importante salientar que essa tipologia está sendo abordada aqui como uma construção intelectual com fins analíticos. O próprio Zabala (1998) chega a afirmar que, “em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem” (p.39). O autor defende, inclusive, que as atividades de ensino devem integrar os conteúdos para torná-los mais significativos. Trata-se, portanto, de uma tipificação concebida como um instrumento de compreensão, que se justifica no fato de que, mesmo sendo abordados de forma integrada, os conteúdos são aprendidos diferentemente, e tais diferenças precisam ser compreendidas.

2.3 PROVENIÊNCIA DOS SABERES DOCENTES

A busca pela profissionalização docente e a ideia da existência de um conhecimento de base codificado coletivamente são fatores decisivos num processo em que ensinar deixa de ser uma ocupação individual e passa a ser considerada uma “profissão aprendida¹⁵” (SHULMAN, 1987). Assim, além de procurar compreender os elementos que estruturam o conhecimento de base e as suas características, Shulman buscou respostas acerca das fontes desse conhecimento. Se um professor é, na verdade, alguém que aprendeu a ser professor, então quais são as fontes desse aprendizado? O autor propõe quatro: a formação no conteúdo das disciplinas; os materiais e o ambiente do processo educacional institucionalizado; a literatura acadêmica sobre os diversos aspectos que podem afetar de alguma forma a atividade do professor; e a “sabedoria da prática” (p.8-12).

A relação entre os saberes docentes e as suas fontes ganha grande destaque nas elaborações de Tardif (2008), que propõe o estudo desses saberes “através de um modelo de análise baseado em sua origem social” (p.62). Esse autor reconhece, assim como Shulman (1987), a diversidade das fontes, o que, por sua vez, estaria relacionado com a grande variedade de saberes que os professores utilizam em sua prática cotidiana. Tal pluralidade tem sido apontada, conforme indicado por Tardif, pelos próprios professores observados e consultados nas pesquisas que este vem realizando ao longo dos anos. Segundo o autor,

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se

¹⁵ “learned profession”

limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho* (TARDIF, 2008, p.61, grifos do autor).

Tardif (2008, p.63) constrói, então, um quadro onde propõe uma tipologia desses múltiplos saberes em função de suas diversas fontes, ou melhor, de sua proveniência social. As cinco categorias mostradas nesse quadro dizem respeito aos (1) saberes pessoais dos professores, ligados à história de vida, (2) aos saberes provenientes da formação escolar anterior, (3) aos saberes decorrentes da formação profissional para o magistério, (4) aos saberes originados dos programas e livros didáticos usados no trabalho e (5) aos saberes provenientes da experiência profissional.

Entretanto, Tardif (2008) reconhece que tal tipologia pode ser considerada “relativamente simplificadora” (p.66) por não levar em conta a dimensão temporal dos saberes docentes, dimensão esta que aparece claramente na construção dos saberes ao longo de uma carreira e na inscrição dos mesmos na história de vida do professor. Esses dois aspectos – trajetória pré-profissional e carreira – ligados não só à proveniência social, mas também ao tempo, são abordados pelo autor, o qual afirma que “fazer perguntas aos professores sobre os seus saberes equivale, de uma certa maneira, a leva-los a contar a história de seu saber-ensinar” (p.104).

Sobre a trajetória pré-profissional, Tardif (2008) ressalta a existência de uma vasta literatura que indica que

boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de

vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2008, p.68).

É importante salientar que a concepção de socialização utilizada pelo autor está relacionada a um processo de imersão num “mundo socializado”, como a família ou a escola. Portanto, ao falar em “socialização enquanto alunos” ou em “socialização escolar” (p.68-69), Tardif aponta para uma característica bastante peculiar da profissão docente, que é a profunda e prolongada imersão no ambiente de trabalho que se dá antes do início da carreira. Ele destaca que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu ambiente de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) muito antes de começarem a trabalhar” (p.68). A partir dessa primeira vivência da escola e dos processos educativos, os professores formam um conjunto de certezas sobre a prática docente que se sedimentam e permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Tardif faz referência a pesquisas que mostram que essas certezas são tão arraigadas, que muitas vezes elas resistem aos esforços dos formadores para modificá-las no decorrer dos cursos de formação inicial para o magistério (p.69-70).

Pimenta (2009), autora brasileira com atuação ligada à formação de professores, também expressa que os futuros docentes chegam ao curso de formação inicial apresentando “saberes sobre o que é ser professor” (p.20). Estes provêm, em parte, da experiência socialmente acumulada e das representações e estereótipos veiculados pelos meios de comunicação. Além disso, a autora destaca, tal qual Tardif (2008), a experiência que os futuros professores obtiveram enquanto alunos como fonte privilegiada dos referidos saberes, já que essa experiência propicia a constituição de ideias sobre, por exemplo, como um professor mostra segurança em relação ao conteúdo, como é um professor que sabe ensinar, ou ainda

como um professor consegue ser significativo nas vidas de seus alunos (PIMENTA, 2002, p.13-14; 2009, p.20).

É muito importante, no entanto, a ideia de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não deve ser concebida dentro de um modelo onde os primeiros são vistos como algo que antecede a prática, formando um repertório que os professores já possuem ao ingressar na profissão e que é simplesmente aplicado no exercício profissional (TARDIF, 2008, p.61-65). Tardif afirma que, na perspectiva dos professores, a principal fonte do seu saber-ensinar é a própria experiência de trabalho. Pimenta (2002, p.9-10) também menciona um “processo de construção do saber fazer docente no ambiente escolar”. As circunstâncias concretas vividas em sala de aula não podem ser ‘encaixadas’ em modelos pré-estabelecidos e, por sua imponderabilidade e transitoriedade, exigem improvisação e decisões rápidas. A situação problemática que decorre da já comentada produção de saberes docentes por outros grupos e da conseqüente relação de exterioridade dos mesmos com os professores, faz também com que estes últimos busquem produzir saberes a partir da sua prática (TARDIF, 2008, p.48-50). Tudo isso confere interesse e relevância ao estudo da carreira, pois por meio dele é possível perceber a dimensão histórica dos saberes docentes provenientes da experiência profissional e a constituição, ao longo do tempo, do “saber-fazer” e do “saber-ser” dos professores (p.81).

O início da carreira é de fundamental importância dentro da história profissional do professor, caracterizando-se como um período de intensa aprendizagem da profissão, no qual o docente estabelece as bases dos seus saberes profissionais ligados à experiência de trabalho (TARDIF, 2008, p.82-86). Esse início do exercício da docência é caracterizado também como uma fase crítica, onde as experiências anteriores e os saberes provenientes de outras fontes são confrontados

com a prática pedagógica e com o cotidiano no ambiente escolar.

Com o passar do tempo o professor vai se estabilizando e passa a fazer investimentos de longo prazo na profissão (TARDIF, 2008, p.85-89). Sua integração ao ambiente de trabalho é crescente, assim como sua confiança em si mesmo, que é sentida como uma confirmação da sua capacidade de ensinar. Na medida em que se sente mais seguro, ele passa a dedicar maior atenção aos seus alunos, o que resulta numa compreensão mais efetiva acerca das características e das dificuldades dos mesmos. Tardif fala num “domínio progressivo do trabalho” (p.86), domínio este que está relacionado a uma diversidade de aspectos, tais como a matéria ensinada, a didática, a preparação da aula, a apropriação pessoal dos programas e as competências de liderança, gerenciamento e motivação. Dessa forma, o profissional pode experimentar uma sensação de bem-estar pessoal dentro do seu cotidiano e das suas relações de trabalho. Outro aspecto que contribui para esse fato é a capacidade do docente de delimitar mais claramente o seu papel na aprendizagem dos alunos e de separar as suas responsabilidades das que seriam de outros agentes, principalmente dos pais. Diante de tudo isso, Tardif aponta uma construção gradual da identidade e afirma que “o conhecimento do eu profissional” surge como o elemento que integra todos esses diferentes saberes colocados em prática na docência, sendo o que dá ao professor experiente “uma coloração idiossincrática” (p.86).

No entanto, é imprescindível destacar o alerta deixado por Tardif (2008) de que esse não é um processo que ocorre “naturalmente”. Ele não se dá “apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira” (p.85), mas depende de todos os elementos que marcam a trajetória profissional. As condições de exercício da profissão exercem, portanto, um papel central em todo esse processo aqui

discutido. O autor cita, inclusive, pesquisas que mostram a importância de condições como o apoio da direção, o vínculo definitivo com a instituição, a relação de colaboração com os pares e o volume adequado de trabalho para a consolidação profissional e para a estabilização na carreira.

Os saberes provenientes da história de vida e da experiência de trabalho formam, segundo Tardif (2008, p.101-102), as bases das rotinas de ação dos professores. Tais rotinas, tão importantes na constituição do “estilo” ou “maneira de ser” do professor, provêm de um processo de interiorização de regras de ação que ocorre através da experiência. O professor faz uso da sua própria ação como um recurso para reproduzir ou mesmo modificar essa ação. É por meio das rotinas que o docente consegue gerir a complexidade do seu trabalho, reduzindo as múltiplas situações individuais a esquemas regulares. Tardif afirma que “sua reprodução no tempo repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A opção pelo uso de uma determinada metodologia deve depender “do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (MARTINS, 2004, p.293). Assim, caracterizando-se, de acordo com Martins, por privilegiar a análise de microprocessos, por proceder a um exame amplo e profundo dos dados e “pela heterodoxia no momento da análise” (p.292), a metodologia qualitativa apresentou-se como a mais adequada aos objetivos e aos problemas que instigam a realização do presente trabalho.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é dotada de cinco características principais, embora nem todos os estudos considerados qualitativos apresentem todas essas características simultaneamente. A primeira delas diz respeito ao fato dos dados serem recolhidos em contexto, já que para o investigador qualitativo “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48). A segunda característica da investigação qualitativa é o seu viés descritivo, que advém da busca por uma abordagem minuciosa dos fenômenos estudados. Dentro dessa abordagem nada é visto como trivial ou natural, pois qualquer detalhe pode ser uma chave para o aprofundamento da compreensão do objeto de estudo. O terceiro traço característico é que a ênfase do estudo recai sobre os processos, e não sobre os produtos acabados. Seguindo à quarta característica, temos que as construções teóricas são elaboradas à medida que os dados são recolhidos. O investigador qualitativo não recolhe dados apenas com o intuito de confirmar hipóteses já prontas. Por último, mas igualmente importante, vem o interesse pelo significado que as pessoas envolvidas nos processos investigados atribuem aos mesmos. É

por meio das perspectivas dos atores que se lança a “luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.51).

3.2 ESTUDO DE CASO

Os estudos de caso são indicados por Yin (2005)

quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

A presente pesquisa atende a todos esses requisitos. A questão levantada é do tipo “como” e o fenômeno estudado está plenamente inserido num contexto contemporâneo e foi observado em situação, não tendo havido, portanto, a manipulação dos acontecimentos por parte do pesquisador.

Há uma crítica aos estudos de caso bastante difundida, citada tanto por Yin (2005) quanto por Martins (2004), de que esse tipo de estudo não é capaz de oferecer bases suficientemente sólidas para a generalização científica. As argumentações contrárias a essa crítica que os dois autores apresentam são complementares. Para Martins, a consistência científica desses trabalhos está na profundidade do estudo e no rigor com que são estabelecidas as relações entre os dados empíricos e as interpretações teóricas, e a generalização não deve ser mesmo o objetivo de um estudo de caso, mas sim “a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo” (p.295). Yin, por sua vez, argumenta que a crítica poderia recair até mesmo sobre os experimentos, pois “fatos científicos raramente se baseiam em experimentos únicos”

(p.29). No entanto, esse mesmo autor defende que, apesar de não servirem a generalizações aplicáveis a populações ou universos, os estudos de caso “são generalizáveis a proposições teóricas” (p.29).

3.3 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO PROFESSOR PARTICIPANTE DO ESTUDO

Para a seleção do professor de violão que constitui ‘o caso’ estudado, foi adotada a “lógica da amostra intencional”, defendida por Moreira e Caleffe (2008, p.174-175) para estudos qualitativos. Na amostra intencional, os participantes são selecionados com base na sua potencialidade de contribuição para a compreensão em profundidade do fenômeno investigado. Assim, no âmbito desta pesquisa, um critério importante para a escolha do professor está relacionado às suas condições de trabalho. Tardif (2008) expõe que a aprendizagem da profissão para os professores em situação precária é mais difícil, pois há “sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida” (p.90) dos professores que se encontram fora dessa precariedade. Esta situação precária é diretamente associada pelo autor à instabilidade na carreira. Ele chega a afirmar que “é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade” (p.90). Então, visando atender aos objetivos traçados para este estudo, entendeu-se que se deveria buscar um professor de violão que tivesse uma identidade e uma situação profissional bem definida. Dessa forma, devido à estreita ligação entre a estabilidade na carreira e o desenvolvimento de uma identidade profissional que condicione “um compromisso *durável* com a profissão” (TARDIF, 2008, p.100, grifos do autor), buscou-se um

professor que atuasse numa situação de vínculo institucional estável.

No entanto, ainda atendendo aos princípios da amostra intencional, foi estabelecido também o propósito de evitar selecionar um professor de violão atuante no ensino superior. Isto se deu para que não fosse perdida a enorme diversidade que existe no corpo discente de instituições mais abertas, que atendem desde estudantes iniciantes até os que se encontram num nível pré-profissional, em cursos que podem durar seis ou até mesmo oito anos. Trata-se de uma diversidade concernente a vários aspectos, tais como objetivos, expectativas, concepções, motivações, disponibilidade para o estudo e idade.

Iniciou-se, então, uma busca por uma escola de música que apresentasse o perfil descrito no parágrafo acima, especialmente em relação à diversidade do corpo discente, e, ao mesmo tempo, oferecesse aos seus professores condições de trabalho que os afastassem da situação de precariedade profissional. Foi encontrada uma escola em Santa Catarina que atende a esses critérios de forma bastante satisfatória. Ela oferece cursos de instrumentos musicais – os alunos podem optar entre quinze diferentes instrumentos – de seis anos de duração concebidos para atender aos estudantes desde o início do seu processo de aprendizagem instrumental. Após a conclusão, o aluno ainda pode optar por mais dois anos de estudo. Além disso, a escola está vinculada à prefeitura municipal e seus professores são funcionários concursados, o que lhes proporciona uma situação de estabilidade profissional.

Após encontrar a escola, pôde-se verificar que ela contava com quatro professores de violão. O escolhido para participar deste estudo possui um longo e significativo vínculo com a instituição, pois foi como aluno nessa mesma escola que ele iniciou seus estudos violonísticos e nela já atua como professor há 29 anos. A escolha se deu depois que o pesquisador assistiu a duas de suas aulas e pôde intuir que,

além de atender aos critérios prévios de escolha, adotados dentro da lógica da amostra intencional, esse professor trazia em sua prática pedagógica e no seu “saber-ser” (TARDIF, 2008) elementos de grande riqueza para estudo, reflexão e discussão.

3.4 TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS

Um dos três princípios enumerados por Yin (2005) para a coleta de dados em estudos de caso é o da diversificação das fontes de evidências. Os dados provenientes dessas fontes devem convergir através de um processo de “triangulação” (FREIRE, 2010; YIN, 2005), onde são postos em interação pelo investigador gerando conclusões mais ricas e confiáveis. Assim, a presente pesquisa faz uso de três fontes de evidências distintas: a observação, a entrevista de estimulação de recordação e a entrevista semiestruturada.

3.4.1 Observação

O objetivo desta pesquisa é investigar como um professor de violão organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo num conteúdo apreensível e compreensível para os seus alunos. Para a concretização de tal investigação, fez-se necessário o contato direto do pesquisador com a prática pedagógica do professor de violão. Flick (2004) aponta para

o fato de que as práticas somente podem ser acessadas através da observação, e de que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas (FLICK, 2004, p.147).

Isso fez desta técnica uma fonte de evidências imprescindível para a realização do estudo.

Ainda tendo em mente o objetivo da pesquisa, pôde-se concluir que a melhor maneira de realizar a observação, neste caso específico, seria de modo que o fenômeno ocorresse da forma mais natural possível, isto é, como ocorreria sem a presença do pesquisador. Trata-se, portanto, de uma observação não-participante, onde a intenção é “influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos” (FLICK, 2004, p.150).

Foram realizadas observações semanais no período compreendido entre 14 de março e 26 de abril de 2013. Desde a elaboração do projeto, tinha-se a intenção de fixar um dia da semana para a sua realização. Com isso a pretensão era a de acompanhar os mesmos alunos, já que as aulas ocorriam semanalmente e sempre no mesmo dia. Assim, as observações aconteceram às sextas-feiras, sendo 14 de março a única exceção.

Naquele primeiro dia, que foi uma quinta-feira, o pesquisador obteve a informação junto ao sujeito pesquisado de que às sextas-feiras este último atendia, além de alunos iniciantes, estudantes que se encontravam no Intermediário I, que correspondia ao terceiro ano de estudo na escola. Além disso, a idade variava entre 8 e 47 anos. Foi, portanto, devido a essa tendência de maior diversidade entre os alunos atendidos, que se optou pela mudança no dia destinado às observações.

Foram observadas 22 aulas – sendo todas individuais –, com nove alunos diferentes. Destes, quatro foram vistos pelo pesquisador apenas no primeiro dia, pois suas aulas ocorriam sempre às quintas-feiras. Além disso, um estudante que esteve presente na primeira sexta-feira mudou seu dia de aula para terça-feira já na semana seguinte. Assim, foram quatro os alunos que tiveram mais de uma aula observada, exatamente o número previsto no projeto inicial para serem acompanhados

no período de observação. Três deles estiveram presentes em todas as sextas-feiras e tiveram cinco aulas observadas¹⁶, enquanto apenas um, devido a faltas e também a problemas no deslocamento do pesquisador entre Florianópolis e a cidade onde se localiza a escola, teve duas. Com este último aluno há apenas uma aula gravada em vídeo. Enquanto isso, cada um dos demais teve três aulas filmadas.

Quadro 2: Resumo das aulas observadas

Alunos com mais de uma aula observada			
Aluno	Nº total de aulas observadas	Nº de aulas filmadas	Ano de estudo na escola
Jorge	5	3	3º
aluno 2	5	3	1º
aluna 3	5	3	1º
aluno 4	2	1	3º

Fonte: Produção do autor

O registro em vídeo ocorreu somente nas últimas dez aulas observadas devido ao tempo demandado para que as autorizações fossem assinadas. Esses vídeos foram transcritos considerando o sistema de minutagem e contribuíram de forma decisiva na obtenção de descrições suficientemente detalhadas para a investigação de como o professor lida com os conteúdos para que eles sejam apreendidos pelos alunos. Vale ressaltar, no entanto, que as aulas não filmadas foram registradas em caderno de observação e que esse período anterior às filmagens foi bastante rico no processo de inserção do pesquisador no

¹⁶ Devido ao feriado da Sexta-Feira Santa, não houve aula no dia 29 de março. Por isso, foram cinco sextas-feiras de observação durante o período mencionado, e não seis.

campo. Além disso, permitiu que as primeiras observações fossem praticadas sem que a atenção do observador tivesse que ser dividida entre as aulas e o manuseio da câmera.

Devido à riqueza dos dados gerados a partir da técnica em questão, proporcionada pela conjunção entre a observação direta, o registro em vídeo e a sua transcrição, e tendo em vista a profundidade pretendida na análise dos mesmos, optou-se pela realização de um recorte. Assim, foram tomadas para a análise todas as aulas de um aluno específico que foram, além de observadas *in loco*, filmadas e transcritas. Vale notar que esta decisão não altera a determinação do projeto original de acompanhar o trabalho do professor com os estudantes, tendo apenas reduzido o universo para um aluno, em vez de quatro. Já a escolha de analisar apenas aulas filmadas deve-se à heterogeneidade percebida entre as reconstituições das aulas não filmadas, conseguidas apenas com as anotações de campo, e as transcrições das aulas registradas em vídeo.

O aluno escolhido, que terá seu nome trocado nesta dissertação no intuito de preservar sua identidade, tinha treze anos de idade no período da observação. Jorge, como será chamado no presente trabalho, era, dentre os estudantes que tiveram três aulas filmadas, o único no terceiro ano de estudo com o professor aqui investigado. Esse fato foi importante para a sua escolha, pois, como o ano letivo da escola estava ainda no seu início, a primeira aula observada dos alunos iniciantes foi apenas a segunda com o professor, que, portanto, pouco os conhecia. Como a prática pedagógica do professor não seria mais analisada com dois alunos ou mais, julgou-se necessário que fosse acompanhado o trabalho com um estudante já conhecido para que não fosse perdida a observação do processo de adaptação. Além disso, havia sido possível perceber em conversas informais que o professor gostava de falar sobre o seu trabalho com Jorge, o que poderia ser – e de fato foi –

importante durante a aplicação da técnica da entrevista de estimulação de recordação.

3.4.2 Entrevista de estimulação de recordação

Através da observação não-participante a prática docente do professor de violão pôde ser investigada de forma direta, porém a partir de uma perspectiva externa (FLICK, 2004). Para não perder de vista a perspectiva do próprio professor, pensado no âmbito deste trabalho como um produtor de saberes docentes, decidiu-se pelo uso das técnicas da entrevista semiestruturada e da entrevista de estimulação de recordação.

Esta última, segundo Calderhead (1981), quando utilizada no contexto da pesquisa sobre o ensino, constitui-se a partir da apresentação de uma gravação em vídeo ou áudio de uma aula no intuito de estimular comentários do professor responsável pela mesma a respeito dos seus “processos de pensamento¹⁷” (p.211, tradução nossa) no momento das ações pedagógicas. Esse autor apresenta o argumento de que, sendo o ensino uma atividade guiada por objetivos, uma descrição aprofundada dos processos aí envolvidos deve considerar as práticas observadas “dentro do contexto dos anseios, metas ou intenções dos professores¹⁸” (p.211). Por outro lado, questionários e entrevistas captam esses aspectos de modo descontextualizado com as interações de sala de aula, de modo que a relação entre os propósitos, intenções e objetivos declarados pelos professores em tais procedimentos e o comportamento desses docentes em situação de ensino não pode ser afirmada de forma precisa. O autor alega que

¹⁷ “thought processes”

¹⁸ “in the context of teacher’s aims, goals or intentions.”

talvez seja irreal supor que as metas ou anseios os quais um professor tem em mente antes de entrar numa sala de aula para dar uma lição sejam os únicos, ou mesmo os maiores, determinantes do comportamento em sala de aula daquele professor¹⁹ (CALDERHEAD, 1981, p.211, tradução nossa).

Assim, a entrevista de estimulação de recordação surge como uma importante ferramenta na busca de identificar, por meio dos comentários dos docentes a respeito das gravações das suas aulas, “as razões que eles têm para agir como agem²⁰” (p.212). Quanto ao uso da estimulação de recordação em conjunção com outras técnicas, como ocorre no presente trabalho, Calderhead mostra-se bastante favorável. Ele afirma que isso pode conduzir a descrições mais profundas dos “processos de sala de aula” (p.216) e, ao mesmo tempo, contribuir para o conhecimento do potencial dessas diferentes técnicas de investigação.

Na área específica da educação musical, a entrevista de estimulação de recordação já tem sido utilizada, como se pode verificar através dos trabalhos de Beineke (2012) e Madeira (2012), por exemplo. Uller (2012), em pesquisa já explorada no presente trabalho, fez uso de técnica bastante semelhante, aplicando-a a dois professores de violão. Na citada pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas após a exibição de trechos de aulas selecionados previamente. Uma diferença que pode ser percebida entre esse trabalho e os de Beineke e Madeira é que essas duas pesquisadoras promoveram exibições integrais das aulas. Outra diferença importante é que tanto na

¹⁹ “It may be unrealistic to suppose that the goals or aims which a teacher has in mind before entering a classroom to give a lesson are the sole, or even the major, determinants of that teacher’s classroom behavior.”

²⁰ “the reasons they have for acting as they do”

pesquisa de Beineke como na de Madeira as professoras foram orientadas a fazer comentários também durante a exibição do vídeo.

Sobre as orientações dadas ao sujeito pesquisado para a sua participação num procedimento de estimulação de recordação, Calderhead (1981) tece considerações de grande pertinência. O autor afirma que este é um fator que exerce significativa influência na natureza dos dados gerados. Ele lembra que os problemas decorrentes da identificação dos objetivos do pesquisador pelo respondente são amplamente discutidos na literatura a respeito das metodologias que fazem uso de relatos verbais. Assim, também na técnica da estimulação de recordação o pesquisador precisa se precaver para que instruções ou perguntas não direcionem o sujeito a relatar “interpretações irreais sobre o seu comportamento²¹” (p.214, tradução nossa), de modo a produzir evidências de validade duvidosa. Apesar disso, Calderhead reconhece que para os participantes deve ser “mais fácil falar sobre processos de pensamento se eles sabem em quais pensamentos ou tipos de pensamentos devem focar sua atenção²²” (p.214).

Na presente pesquisa pôde-se constatar esse fato, pois quando foi exposto ao professor numa conversa informal durante o período de observação que ele seria convidado a comentar uma das aulas que estavam sendo filmadas, o mesmo se mostrou inquieto ao vislumbrar a possibilidade de precisar fazê-lo sem nenhuma orientação do pesquisador. Assim, diante dessas demandas de oferecer ao respondente alguma orientação sobre o foco da atenção e, ao mesmo tempo, evitar influenciar os comentários de forma prejudicial à sua validade enquanto evidências científicas, optou-se por orientar o professor, porém

²¹ “unreal interpretations upon their behavior.”

²² “easier to talk about thought processes if they know on which thoughts or types of thoughts to focus their attention.”

fazendo o mínimo de especificações possível e sem o uso de qualquer termo advindo do referencial teórico ou dos modelos de análise que ainda estavam em formação. A orientação dada foi a seguinte:

Nós vamos assistir a um vídeo de um trecho de uma das suas aulas. A ideia é que durante a exibição você faça comentários. O foco do trabalho está em ‘O que você ensinou’ e ‘Como você ensinou’, mas você pode se sentir à vontade pra fazer qualquer observação que ache importante ou que queira. A proposta é que você se sinta bem livre pra fazer os seus comentários (Apêndice A).

O professor assistiu a um trecho de 29 minutos da aula 3 e participou de forma positiva. A técnica foi utilizada uma única vez e resultou numa gravação em áudio de uma hora, oito minutos e dezessete segundos e nas treze páginas que correspondem à sua transcrição.

3.4.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa como uma forma de ter acesso à perspectiva do sujeito sobre a relevância da sua formação violonística e pedagógica e da sua experiência docente no exercício do seu trabalho cotidiano como professor de violão. Ela foi realizada depois do período de observação e antes do procedimento de estimulação de recordação, resultando numa gravação em áudio de 30 minutos e 40 segundos e em dez páginas de transcrição. Esta técnica foi escolhida por oferecer a liberdade necessária para que o ponto de vista do entrevistado viesse à luz sem que se perdesse o direcionamento para os objetivos da pesquisa, que foi mantido por meio do guia da entrevista (Apêndice B). Entretanto, para

que o uso desta técnica seja de fato efetivo, o pesquisador precisa cumprir duas tarefas: satisfazer as necessidades de investigação e conduzir uma conversação fluida, numa “mediação permanente entre o curso da entrevista e o guia da entrevista” (FLICK, 2004. p.106).

Vale ressaltar, também, que ao longo do período em que esteve na escola o pesquisador teve momentos de conversas informais com o professor, as quais foram registradas em caderno de anotações.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A familiaridade com ferramentas e técnicas analíticas não garante, segundo Yin (2005, p.137-140), a produção de análises dotadas da qualidade e da profundidade necessárias à construção de um estudo de caso consistente. De acordo com esse autor, a prioridade do pesquisador no que concerne à análise dos dados deve ser a definição de uma estratégia analítica geral, que serve de guia na tarefa de descobrir o que deve ser analisado, como e por quê, além de direcionar o uso das técnicas e ferramentas e de fundamentar a escolha destas. É por meio da estratégia analítica geral que é possível “considerar as evidências de forma justa, produzir conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas” (YIN, 2005, p.140). Das três estratégias gerais descritas por Yin (2005, p.140-144), a escolhida para guiar a análise dos dados neste estudo de caso foi a de seguir as proposições teóricas que embasaram a formulação do seu projeto original. Dito de outra forma, pretendeu-se que a análise dos dados fosse orientada pelas mesmas proposições teóricas que orientaram e deram forma à questão de pesquisa e aos objetivos e que, consequentemente, determinaram a escolha do método.

Após a escolha da estratégia geral, deve-se considerar as técnicas analíticas específicas. Yin (2005, p.143-168)

descreve cinco técnicas deste tipo, esclarecendo que cada uma delas pode ser utilizada no âmbito de qualquer estratégia geral. Dentre essas cinco, a técnica da construção de uma explanação destacou-se como a mais apropriada às características deste trabalho. Tal construção, ou seja, a explanação do fenômeno investigado, deve ser obtida através de um conjunto de “elos causais” (p.149) estipulados em relação ao mesmo. Um segundo ponto a destacar é a afirmação desse autor de que “os melhores estudos de caso são aqueles em que as explicações refletem algumas proposições teoricamente significativas” (p.149). No caso da presente pesquisa, foram estipulados elos causais entre as ações observadas de um professor de violão e seu objetivo – este não observado, mas inferido – de transformar seus conhecimentos musicais e técnico-instrumentais de maneira que eles pudessem ser aprendidos pelo aluno. Essa interpretação das práticas pedagógicas do professor de violão reflete as proposições teóricas relacionadas ao conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo concebido por Shulman (1986; 1987). No entanto, é importante ressaltar que a explanação final não precisa estar inteiramente de acordo com o que foi proposto no começo do estudo. De acordo com Yin (2005, p.151) é bastante possível que o exame das evidências conduza o pesquisador a uma revisão das proposições iniciais.

O capítulo 4 está muito diretamente conectado à entrevista semiestruturada. Isso ocorre não apenas no que se refere ao conteúdo, mas também na relação entre os tópicos que estruturam o capítulo e as questões que constam no guia da entrevista (Apêndice B). Devido a essa estreita relação entre o que se buscou compreender e o que foi perguntado ao sujeito, pode-se dizer que a simples transcrição da entrevista já resultou em dados devidamente organizados para que se pudesse analisá-los tendo em vista as questões abordadas no capítulo.

A entrevista de estimulação de recordação, por tornar possível a coleta de depoimentos mais contextualizados com a prática pedagógica, gerou dados ainda mais importantes. Porém, para que as treze páginas provenientes da sua transcrição pudessem gerar tais frutos, foi necessário empreender uma busca em todo o material e fazer marcações nos trechos em que o professor associa a sua prática pedagógica com aspectos concernentes à sua formação ou à sua experiência docente, diferenciando esses dois temas por meio do uso de cores distintas.

Depois dessa organização, foi realizado um procedimento de caráter quantitativo que mostrou quantos minutos o professor dedicou a cada um desses temas no seu processo de dar razão às suas ações. Para tanto, foi necessário recorrer à gravação em áudio para encontrar os trechos da transcrição que haviam sido marcados, verificar o tempo de cada um deles e efetuar a soma. Entretanto, os resultados das duas somas, ou seja, do tempo dedicado à formação violonística e à experiência docente, só poderiam ser significativos se comparados ao tempo total de fala do professor a respeito da sua prática pedagógica. Como a gravação de uma hora, oito minutos e dezessete segundos decorrente da aplicação da entrevista de estimulação de recordação contém também a orientação dada pelo pesquisador e os momentos de silêncio em que o professor está assistindo ao vídeo, foi necessário efetuar a soma em minutos dos momentos em que o sujeito tece seus comentários.

Após esses procedimentos, cada um dos trechos foi analisado numa abordagem mais detida nos detalhes e de caráter qualitativo. Desse modo, foram sendo descobertos subtemas e estes foram sendo novamente conectados entre si através de relações estabelecidas no fluxo das discussões conduzidas pelo pesquisador no percurso guiado pelas suas escolhas por uma técnica analítica específica de buscar eles

causais e por uma estratégia geral de efetuar as análises dos dados sem perder de vista as proposições teóricas que edificam o trabalho.

As três aulas registradas em vídeo em que o professor trabalha com Jorge foram vistas novamente e suas transcrições relidas. Sua principal contribuição para o capítulo 4 foi a de corroborar a ideia de que a expressão utilizada pelo professor para expressar sua identidade profissional durante a entrevista semiestruturada pertencia, de fato, ao conjunto de concepções do sujeito a respeito do “eu-profissional” (TARDIF, 2008, p.52).

Para as descrições e discussões empreendidas no capítulo 5, a observação das aulas e seu registro em vídeo com suas respectivas transcrições foram mais largamente utilizadas. Desenvolveu-se um modelo onde as aulas de violão foram analisadas a partir de dois dos processos de transformação, abordados nesta pesquisa conforme concebidos por Shulman (1987). São eles a preparação e a representação. A preparação, por motivos que serão discutidos no próprio capítulo 5, foi analisada a partir das quatro peças trabalhadas nas aulas. As subcategorias de análise da representação, por sua vez, são citadas no referencial teórico como possíveis formas de representar os conteúdos (SHULMAN, 1986; 1987).

As transcrições das aulas pelo sistema de minutagem foram úteis como um tipo de sumário das ações, já que nelas havia descrições com indicações do tempo decorrido entre o início da aula e cada ação descrita. No entanto, foi necessário rever os vídeos diversas vezes, primeiro com o olhar direcionado à preparação, depois às demonstrações, em seguida às analogias e metáforas e por último às explanações. Cada abordagem dos vídeos, que partia desses diferentes olhares, gerou novas anotações, por meio das quais foram sendo detectados subtemas. De modo semelhante ao que já havia ocorrido para a elaboração do capítulo 4, os subtemas foram

sendo novamente conectados entre si no fluxo das discussões conduzidas pelo pesquisador, sendo fruto do diálogo entre os dados e o referencial teórico.

A entrevista de estimulação de recordação também constituiu uma fonte relevante nas discussões do capítulo 5, pelo fato já comentado de que nessa entrevista foi possível ter acesso ao pensamento do próprio professor sobre as suas ações em sala de aula. Vale lembrar que tais relações entre os dados provenientes de diferentes técnicas de coletas de dados foi uma escolha tomada na presente pesquisa, escolha esta fundamentada na ideia do uso de um processo de triangulação (FREIRE, 2010; YIN, 2005) como um modo de buscar conclusões mais ricas e confiáveis.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As pesquisas que envolvem seres humanos impõem ao pesquisador a responsabilidade de assumir uma conduta junto aos sujeitos pesquisados que seja coerentemente relacionada a princípios éticos. Segundo Ilari (2009), foi a divulgação e repercussão de condutas eticamente condenáveis ocorridas no âmbito das pesquisas biomédicas que despertaram a comunidade científica para a importância da reflexão sobre os preceitos éticos que devem orientar pesquisas envolvendo seres humanos.

Segundo Oliveira (2004) é preciso considerar que existem as “pesquisas *em* seres humanos” e as “pesquisas *com* seres humanos” (p.33, grifos do autor), o que revela uma diferença fundamental no que tange à relação que se estabelece com o sujeito. O autor afirma que na área biomédica, onde prevalecem as pesquisas do primeiro tipo, esse sujeito está na condição de cobaia, constituindo um “objeto de intervenção”. Enquanto isso, nas pesquisas do segundo tipo ele deixa de ser uma cobaia e passa à condição de “sujeito de interlocução”

(p.34). Ao abordar o problema a partir da sua perspectiva de antropólogo, Oliveira adota o termo “areacentrismo” (p.33) para designar essa situação em que a prática da pesquisa em diversas áreas do conhecimento é sujeita a uma regulação oriunda de concepções legitimadas no âmbito de uma única área, a biomédica. Esta conjuntura traz implicações problemáticas para as ciências humanas, pois muitas das suas particularidades acabam sendo ignoradas.

Reflexos importantes do “areacentrismo” aparecem, segundo Oliveira (2004), na ideia de consentimento informado que está estabelecida nos comitês de ética das universidades. A partir dessa concepção, é exigido ao pesquisador que ele informe os participantes sobre os objetivos e métodos da pesquisa e sobre os possíveis benefícios e riscos. Vários comitês de ética também exigem que a identidade seja mantida sob sigilo (ILARI, 2009). Além disso, o pesquisador deve deixar claro que a participação é voluntária, podendo haver desistência do participante no decorrer da pesquisa. O documento mais importante de regulamentação das pesquisas envolvendo seres humanos em vigência no país é a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Neste trabalho o professor foi devidamente informado acerca da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, tanto o professor quanto os alunos ou responsáveis, em caso de menor de idade, assinaram o consentimento para filmagem e fotografia. A identidade dos participantes foi preservada, sendo o aluno chamado de Jorge e o professor como professor. As transcrições das entrevistas foram enviadas para a apreciação do professor participante deste estudo, que concordou e autorizou a utilização do material para a confecção desta dissertação e publicação de artigos científicos.

4 O PROFESSOR

4.1 A FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde os primeiros contatos com o professor, em conversas informais, este comentou que sua formação violonística iniciou-se com o ingresso na própria escola de música onde depois veio a atuar profissionalmente, prosseguiu com cursos de férias e, finalmente, em aulas particulares. Além disso, ele informou ser graduado em pedagogia.

Na entrevista semiestruturada, abordou-se a relevância de toda essa formação e também da experiência profissional na prática pedagógica cotidiana do professor. O sujeito afirmou ter iniciado seus estudos violonísticos em 1981, quando ingressou como aluno na mesma escola de música onde é professor de violão há 29 anos. Segundo ele, o início da sua atuação profissional naquela instituição se deu através de um convite da direção para suprir com urgência a ausência de um professor que atendia a 93 alunos. O sujeito relatou que após um mês de trabalho chegou a uma conclusão de que “tinha feito uma grande burrice”, devido à preocupação gerada pela sensação de estar despreparado para o exercício daquela nova função. Ele, então, expôs o problema à direção e, a partir daquele momento, a instituição passou a investir na sua formação, enviando-o a diversos festivais de música que ofereciam *master-classes* com violonistas convidados. Depois, o professor buscou incrementar sua formação violonística por meio de aulas particulares.

Esse relato pode ser relacionado com elementos trazidos por Tardif (2008). Primeiro, o autor faz referência à literatura que mostra que a carreira docente apresenta uma fase exploratória na qual o professor “escolhe provisoriamente a sua profissão” (p.84) e que são bastante comuns, nessa fase, as

incertezas sobre a escolha profissional e a continuidade da carreira. Depois, Tardif afirma que no material empírico por ele recolhido junto a professores há muitos depoimentos em que os sujeitos recordam-se de se sentirem mal preparados no começo da carreira, especialmente quando este se dava em condições difíceis de trabalho. O início relatado pelo professor investigado no presente trabalho pode ser considerado um bom exemplo do que descreve Tardif, já que se trata de uma situação de urgência e com um elevado número de alunos. Outro ponto de contato com a obra desse autor está na possibilidade de apontar para a ação da direção relatada acima como um fator favorável à subsequente consolidação e estabilização do professor na carreira. Isso porque, conforme já dito no capítulo 1, Tardif afirma que o processo de consolidação e de domínio da profissão não ocorre apenas com o passar do tempo, mas depende de um conjunto complexo de fatores. O autor menciona as condições de trabalho, dentre as quais o apoio da direção e o vínculo definitivo com a instituição, como elementos importantes.

Dos professores particulares que teve, o sujeito destacou Henrique Pinto²³ e principalmente Tadeu do Amaral²⁴ “como dois grandes marcos”. Ao longo da entrevista semiestruturada e também da entrevista de estimulação de recordação, foi ficando evidente que o uso da expressão “grandes marcos” para se referir a esses dois professores não se

²³Henrique Pinto (1941-2010) foi um dos professores mais influentes da história do violão brasileiro, tendo participado da formação de um grande número de concertistas, como, por exemplo, Fabio Zanon, João Luiz e Douglas Lora. Também é autor de, entre outros livros, *Iniciação ao violão*, amplamente adotado no Brasil ao longo de décadas. Além disso, foi um respeitado camerista.

²⁴Violonista integrante do Brazilian Guitar Quartet, grupo de renome internacional que já lançou cinco CDs. Atua também como solista, com dois CDs lançados, e como professor de violão.

devia ao acaso. Em primeiro lugar, o professor deixou bastante claro que essas aulas, especialmente com Tadeu do Amaral, constituem para ele a principal fonte da sua formação violonística.

Para que seja possível uma aproximação com o significado que esse fato possui na perspectiva do professor, é necessário ponderar que, contrariando Tardif (2008, p.89-100) quando este sugere que professores com carreira estável possuem uma identidade profissional docente bem definida, o sujeito que está sendo referido neste trabalho como “professor” não se identifica dessa forma. Na entrevista semiestruturada ele disse:

a coisa de... desse contato com o aluno, né?
Essa aproximação de tentar entender ele é... o
que me fez me transformar em termos de...
vamos chamar de professor [...] o cara que
ajuda ali, né?

Nota-se aí, que o sujeito não se sente à vontade para referir-se a si mesmo como “professor”. É interessante considerar, inclusive, que esse trecho encontra-se próximo do fim da entrevista, de modo que o sujeito pode ter feito uso da palavra apenas porque o pesquisador a utilizou durante todo o tempo.

Deve ser destacado que Tardif (2008) se refere ao contexto da escola regular, enquanto o caso estudado nesta pesquisa é de um professor atuante numa instituição de ensino especializado em música. Não se pode, aqui, ter uma noção exata sobre até que ponto esse é um fator decisivo nas diferenças detectadas entre o que escreve Tardif e o que está sendo inferido acerca da identidade profissional do sujeito pesquisado. Ainda na entrevista semiestruturada, o professor afirmou que se identifica – ele disse “eu me tacho” – como “músico de sala de aula”, fazendo uso de uma expressão que já

havia sido utilizada na aula 1, conforme observado e filmado. Desta forma, é possível começar a compreender a importância, na perspectiva desse “músico de sala de aula”, da formação obtida nas aulas particulares com Tadeu do Amaral e Henrique Pinto não apenas como formação violonística, mas para o desempenho cotidiano do seu ofício, de maneira mais ampla. Vale ressaltar também o nome de Ângela Muner²⁵, que ganha importância durante a entrevista de estimulação de recordação e que já havia sido citado na aula 1.

Ao ser indagado sobre a graduação em pedagogia, durante a entrevista semiestruturada, o professor relatou que buscou o curso “muito tempo depois” de começar a atuar profissionalmente na escola por dois motivos: “curiosidade”, que surgiu quando pôde observar alguns colegas procurarem aquele curso e perceber que “o discurso” dos mesmos “mudou bastante [...] em função das leituras deles e tudo o mais”; e para “tentar melhorar também a questão salarial”, ou seja, para passar a receber o salário previsto para os professores graduados. O sujeito afirmou a relevância da sua formação superior em pedagogia e atribuiu importância especial ao estudo da obra de L. S. Vygotsky: “Paixão pelo cara, pelo trabalho do cara, né? Me ajudou um monte, tá? De como lidar com a coisa, lidar com o aluno, que já vem com uma informação musical”. Este aspecto específico de considerar os conhecimentos que os alunos trazem de fora da escola, apareceu também na entrevista de estimulação de recordação e, de fato, é possível estabelecer relação com ideias de Vygotsky (2003), autor que afirma que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p.110). Outra possível correspondência entre o autor citado e as práticas pedagógicas

²⁵Violonista com CDs lançados como solista e camerista e professora de violão clássico no Conservatório de Tatuí.

do sujeito que o citou, está na concepção de que o conteúdo deve ser ensinado de modo que seja percebido pelo indivíduo que o aprende como relevante para a sua vida. Isto pôde ser observado nas aulas do professor e aparece na obra de Vygotsky, por exemplo, quando este último aborda o ensino da escrita (p.156).

O depoimento favorável à relevância da formação em pedagogia na sua prática como professor de violão deve ser considerado como um dado de suma importância na busca por uma compreensão das fontes das práticas pedagógicas do sujeito. Os exemplos acima expostos de correspondências possíveis entre os dados coletados e um autor citado espontaneamente²⁶ na entrevista semiestruturada reforçam isso. No entanto, é também imprescindível atentar para o fato de que o professor falou sobre o seu curso de graduação apenas quando lhe foi solicitado. O curso de pedagogia não foi mencionado em nenhum outro momento da entrevista semiestruturada. Também não foi citado nas aulas observadas e nem no momento da entrevista de estimulação de recordação.

A formação obtida como aluno de violão, por sua vez, foi citada duas vezes durante as aulas filmadas, ambas na aula 1. Este poderia ser considerado um número pequeno, porém, na entrevista de estimulação de recordação, quando foi convidado a assistir a um vídeo com um trecho de aproximadamente 29 minutos da aula 3²⁷ e comentá-lo, o professor fez oito menções à sua formação violonística. Comparando a soma do tempo que

²⁶ Em nenhum momento foi solicitado ao respondente que este citasse um autor, ou autores que tivessem sido mais relevantes no curso de pedagogia. Daí a afirmativa de que a menção a L. S. Vygotsky se deu de forma espontânea. Na ocasião em que ela ocorreu, o sujeito falava da relevância da sua formação superior em pedagogia e destacou a importância do estudo desse autor específico.

²⁷ Do minuto 16:40 ao 35:03 e do 35:54 ao 44:49.

o sujeito dedicou a este assunto com o tempo total de fala do mesmo a respeito do vídeo, foi possível chegar a um resultado mais expressivo: 8 minutos e 37 segundos sobre a formação violonística nos 37 minutos e 40 segundos de fala sobre o trecho apresentado da aula filmada. Isto significa que o professor dedicou aproximadamente 23% da sua fala sobre um vídeo que constituía uma amostra do seu trabalho cotidiano em sala de aula a temas referentes à sua formação enquanto aluno de violão.

É importante lembrar que, de acordo com Calderhead (1981), o procedimento de estimulação de recordação constitui uma ferramenta para identificar nas situações concretas de atuação dos professores em sala de aula “as razões que eles têm para agir como agem” (p. 212). Desta forma, é possível conceber a formação adquirida enquanto aluno de violão como um elemento de significativa importância para o professor investigado no ato de dar razão aos procedimentos da sua prática pedagógica. Isso pode ser entendido como um indício de ênfase no conteúdo durante o processo de raciocínio pedagógico. No entanto, um olhar cuidadoso para os dados revela que as frequentes referências que o sujeito faz aos seus professores de violão e ao seu processo de aprendizagem do instrumento estão ligadas também a uma “socialização enquanto aluno”, com características e desdobramentos bastante próximos ao que é apontado por Tardif (2008, p.68-70) no contexto da educação básica.

Esse autor ressalta o fato de que os professores são profissionais que tiveram uma imersão profunda e prolongada no que viria a ser o seu ambiente de trabalho antes de começarem a atuar e que tal imersão tem

um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em

seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2008, p.69).

Por meio da entrevista de estimulação de recordação, percebe-se que o professor adota procedimentos que foram utilizados por seus professores, como, por exemplo, o de orientar seu aluno a estudar o trecho musical que impõe dificuldades técnicas de maneira a “deixar o mais quadrado possível”.

Outro exemplo disso é ilustrado na seguinte passagem, em que o professor aponta para a sua ação de abordar o aspecto motivico de uma peça que estava sendo trabalhada com o aluno afirmando que se sentia estimulado quando este tipo de conteúdo era abordado pelos seus próprios professores:

Foi uma das matérias que mais me atraíram, assim, né? Tocar e lá no meio da peça ser interrompido na execução durante a aula e o professor perguntar: ‘Onde é que tá o motivo da música aí?’ [...] Então ali [no vídeo] tô tentando, né? Não entrar nesse detalhe, mas ele perceber, que é... Essa é uma peça bem fácil de perceber, né, a celulazinha que fica se repetindo.

Vale ressaltar, também, que o procedimento observado nas aulas de cobrar insistentemente a análise harmônica de todas as peças do repertório aparece claramente como algo que foi vivenciado pelo professor de forma bastante significativa enquanto aluno.

Além dos procedimentos específicos, é possível perceber uma relação mais integral entre o “saber-ser” do professor e a sua experiência como aluno de violão. Isso ficou exposto de forma emblemática no seguinte trecho, em que o sujeito chega a reconhecer a si mesmo como um reflexo de

dois de seus professores: “Eu tô, na verdade, eu me vejo... eu vejo... eu ali, né? E vejo a Ângela e vejo o Tadeu [...] Agora a gente se olhando de fora, a gente vê... como a gente é reflexo, né?”.

Os dados discutidos na pesquisa de Vieira (2009) mostram que os oito professores de violão entrevistados também “têm em seus ex-professores referências de práticas e estilos profissionais que, em maior ou menor grau, balizam seus modos de ser e agir na profissão” (p.63). Louro (2004), por sua vez, detecta a presença de três tipos de relações entre os docentes universitários de instrumento investigados em sua pesquisa e seus antigos professores. Numa delas o antigo professor é visto com grande admiração e se constitui como um “modelo de instrumentista, músico, profissional e pessoa”; em outra ele é, ao contrário, um exemplo do que não se quer ser; e finalmente há os casos em que o sujeito teve vários professores e a relação é de procurar estabelecer ligações entre essas diferentes referências. No caso do presente trabalho, a relação do sujeito com seus professores apresenta traços deste último tipo – com uma multiplicidade de referências e a busca por conexões entre elas – ao mesmo tempo em que se verifica uma relação especial com Tadeu do Amaral, bastante próxima do primeiro tipo mencionado.

Dirigindo-se a seus colegas formadores de professores, Shulman (2004) alerta para o fato de que os futuros docentes tendem a ensinar “*o que e como* foram ensinados²⁸” (p.406, grifos do autor, tradução nossa). Eles carregarão consigo o que aprenderam em sala de aula “tanto sobre o conteúdo quanto no que diz respeito à pedagogia²⁹”. Da mesma forma, torna-se possível interpretar no caso aqui estudado que a formação do

²⁸ “both *what* and *as* they have been taught”

²⁹ “both about the content and regarding the pedagogy”

professor obtida enquanto aluno de violão teve enorme relevância na constituição da prática cotidiana do seu ofício, já que lhe proporcionou o conhecimento dos conteúdos violonísticos e, ao mesmo tempo, o contato com modelos de práticas pedagógicas específicas para esses conteúdos. Na sua experiência como aluno de violão, o professor pôde aprender grande parte dos conteúdos que ensina e observar formas por meio das quais estes podem ser ensinados, vivenciando-as na posição de aprendiz e estabelecendo valores, legitimando-as ou não de acordo com a eficácia das mesmas no seu próprio processo de aprendizagem do instrumento.

4.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DE VIOLÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O fato do sujeito pesquisado se identificar como “músico de sala de aula”, e não claramente como professor, dificultou a compreensão da questão que lhe foi colocada durante a entrevista semiestruturada a respeito da relevância da sua experiência como professor de violão no exercício cotidiano dessa sua profissão. Apesar disso, a resposta iniciou com um breve comentário sobre a importância da sua experiência no contato com a diversidade, através de “gente [...] que tem uma cultura violonística outra, que não é a classificada como acadêmica” e mencionou a importância dos “questionamentos” ouvidos ao longo do tempo de “uma vida com o violão”. Rapidamente, porém, o respondente saiu do tema da pergunta e, depois dos seus relatos, arrematou da seguinte forma:

Então sim, a experiência que eu digo foi... Nem foi um acúmulo de coisas, mas é... O fato de estar antenado, né? Antenado pelos acontecimentos em volta do teu instrumento.

Em volta da... Arte Música, dos acontecimentos em volta disso.

Diante dessa resposta, o pesquisador fez uma nova pergunta, que consistia numa reformulação da primeira, mas ressaltando a expressão “sala de aula”, pois os fatos narrados pareciam ter se distanciado da mesma. O resultado disso foi que o professor discorreu sobre um aspecto positivo da sua experiência proveniente da relação com os alunos em sala de aula para a sua atividade estritamente musical:

Como experiência dessa sala de aula o que marcou... O que marcou pra mim foi perder o medo do público, pelo fato de você entrar no universo do aluno, né cara? Vou lá, toco e acabou-se. Não importa se tem um ou se tem mil.

A partir dessa resposta, é possível interpretar que o fato do professor se identificar como “músico de sala de aula” é propiciado, em larga medida, por uma visão bastante integrada da sua atividade, de modo que separar as práticas musicais das práticas docentes nas aulas de instrumento torna-se, para ele, bastante difícil. Sobre isso, Vieira (2009) afirma em sua dissertação que “a profissão de professor de música parece marcada pela tensão entre as identidades de docente e de músico” (p.26). Ao discutir os dados, o autor mostra, inclusive, que os professores de violão por ele entrevistados entendem o seu trabalho como uma forma de atuação dentro do campo profissional da música. A pesquisa de Louro (2004) junto a professores universitários de instrumento aponta nessa mesma direção, aproximando-se ainda mais da interpretação exposta acima sobre o sujeito aqui pesquisado no que tange a visão integrada das suas práticas musicais e docentes. Por um lado, a autora expõe que os professores que ela entrevistou entendem a

sua atividade “como uma profissão artística” (p.163). Por outro, relata que para alguns dos respondentes “ser músico, mesmo tocando é ser educador. Educador na comunicação do sentido estético para o ouvinte” (p.171).

O pesquisador, então, fez uma reformulação maior da questão original perguntando ao professor se ele percebia mudanças na sua “maneira de dar aula” ao longo do tempo. Imediatamente, este último respondeu: “Mudou. Mudou... é... Principalmente essa coisa do entendimento do aluno, né? Primeiro eu não... entendia. Por que o cara não conseguia tal coisa, né?”. Este relato vai ao encontro do que escreve Shulman (2004) sustentado em suas pesquisas empíricas. Ele afirma que “uma das coisas mais importantes que os jovens professores aprendem com a experiência é o que os estudantes *não* entendem³⁰” (p.404, grifos do autor, tradução nossa). Segundo esse autor, uma das características que diferenciam os professores experientes dos novatos é que os primeiros já possuem um entendimento do que os alunos têm dificuldade de perceber e entender e de quais erros eles tendem a cometer.

A capacidade de compreender os alunos e suas dificuldades parece ocupar, de fato, um lugar relevante no raciocínio pedagógico do professor. Anteriormente na mesma entrevista, o incremento dessa capacidade já havia sido a primeira contribuição citada pelo sujeito em relação à sua formação violonística, mais especificamente aquela adquirida nos cursos de férias e nas aulas particulares:

Apenas tinha uma formação da escola que eu achava que tava de bom tamanho, tá? Mas na medida em que fui conhecendo essas outras pessoas, esse outro universo de violão através

³⁰ “One of the most importante things young teachers learn from experience is what students *don't* understand”

de outras pessoas, percebi que aquilo acrescentou pra caramba e percebi também que isso tem... Aproximado mais com o aluno né? [...] Esse aproximar que eu digo é no sentido de entender ele. Entender a dificuldade dele, né?

Assim, na perspectiva do sujeito, as experiências vividas como professor e aluno unem-se para formar e desenvolver uma capacidade de significativa importância para o bom desempenho do seu ofício.

Logo após aquela resposta imediata, no entanto, o respondente saiu do tema novamente para voltar a abordar as contribuições do seu trabalho na escola no processo de “perder o medo do público” e para discorrer sobre a sua experiência como camerista. Apesar de ter saído do tema constantemente quando perguntado sobre o mesmo na entrevista semiestruturada, a entrevista de estimulação de recordação tornou possível perceber que muitas das ações praticadas em sala de aula pelo sujeito têm origem na sua experiência como professor de violão. Somando o tempo dos comentários em que o professor se mostrou dialogando com a sua experiência vivida em sala de aula no processo de dar razão às suas ações vistas no vídeo, chegou-se ao total de 9 minutos e 56 segundos. Trata-se, portanto, de aproximadamente 26% dos 37 minutos e 40 segundos que correspondem à fala do professor sobre o trecho da aula filmada.

No primeiro desses momentos em que o sujeito dialogou com a sua experiência, ele associou Jorge, seu aluno, a um determinado perfil de acordo com o “estágio” em que ele se encontrava³¹, com o conteúdo que estava estudando

³¹Quando fala do “estágio” em que se encontra o estudante presente no vídeo, o professor cita sempre o seu nome juntamente com o de outro aluno que teve aulas observadas pelo pesquisador. Como dos quatro estudantes acompanhados nas visitas ao campo esses dois eram os que estavam no

paralelamente em outra disciplina e, principalmente, com o fato de o estudante estar entre “aqueles que têm uma vivência musical extraescola”. O professor consegue apontar dificuldades e habilidades dos alunos que se encontram nesse perfil, afirmando que ao lidar com o texto musical os mesmos “ficam fechados na partitura e esquecem de botar em atividade o ouvido”. Segundo o sujeito, tais estudantes apresentam algumas dificuldades para perceber a harmonia quando colocados diante da partitura. No entanto, quando ele diz “ó, eu vou tocar a melodia e você vai fazer o acompanhamento”, esses mesmos alunos são capazes de harmonizar as melodias das peças estudadas de forma muito próxima ao que estava escrito, fazendo uso da vivência musical adquirida fora da escola. Com isso, o professor justificou a sua ação de cantar a melodia e tocar os acordes ao violão como um procedimento utilizado para ilustrar a harmonia da passagem musical que estava sendo estudada naquele momento da aula.

O professor também associa padrões de comportamento à faixa etária dos estudantes:

Ele, em função da idade dele, né, aquela coisa toda, chega nessas... escalinhas, essa coisa, né? Tenta correr. E o mais difícil desse tipo de música, que a gente tem percebido com aula, é o indivíduo... manter o pulso!

Nessa passagem nota-se, ainda, que o professor identifica dificuldades no seu trabalho que são recorrentes. No trecho apresentado abaixo é possível, inclusive, observar que ele é

nível “Intermediário I”, correspondente ao terceiro ano de estudo na escola, pode-se inferir que era a isso que o professor estava se referindo ao fazer uso daquela palavra.

capaz de associar essas dificuldades a uma passagem específica de *Sons de Carrilhões*, de João Pernambuco:

Mas a dificuldade nessa... Principalmente nessa peça naquela escalinha ali, naquele arpejo do acorde diminuto, é que todo mundo quer mostrar, literalmente quer mostrar, um certo virtuosismo, né? E a parte de música “paf”. O andamento da música se quebra todo. E botar isso no indivíduo que tá chegando no violão... [...] Fazer ele tocar quadradinho tá? Como é difícil.

Aqui é possível reconhecer semelhança com a descrição presente no prólogo de um texto de Shulman (1987) a respeito de uma professora experiente. Segundo o autor, Nancy, a professora de inglês com vinte e cinco anos de experiência profissional, “parecia possuir um índice mental para aqueles livros que ela ensinava tão frequentemente³²” (p.2, tradução nossa). O professor estudado nesta pesquisa parece ter também um tipo de índice mental para o choro de João Pernambuco, peça muito conhecida do repertório violonístico, comumente bastante apreciada pelos alunos. O sujeito demonstra ter em mente dificuldades pedagógicas que surgem em trechos específicos da obra. Porém, é necessário atentar para o fato de que o “índice mental” ao qual Shulman se refere parece possuir muitos componentes, como, por exemplo, o conhecimento de objetivos educacionais que poderiam ser alcançados mediante peças do repertório – literário no caso de Nancy e musical no caso do professor estudado neste trabalho. Esse aspecto do

³² “She seemed to possess a mental index for these books she had taught so often”

papel e da abordagem do repertório nas aulas de violão observadas será tratado com maior detalhe no capítulo 5.

A habilidade de perceber quando os alunos estão sentindo dificuldade ou não estão se dedicando aos estudos suficientemente também é associada a padrões de comportamento, que, do mesmo modo, diferem de acordo com a faixa etária:

E eu fico super feliz, assim, quando eles chegam e eles dizem: “Olha só que legal”. Agora quando fica assustado, quando não fala nada você sabe que não estudou ou que tá encontrando dificuldade. Então isso é... a maneira de lidar... com essa piasada [criançada], principalmente. Adulto... não é diferente. Ele vem com outras estratégias quando não estudou ou quando ele encontra limite nele, né?

Todo esse diálogo com a experiência adquirida no exercício do seu trabalho como professor de violão, que pôde ser observado em diversos momentos ao longo da entrevista de estimulação de recordação, constitui um elemento importante nas reflexões do sujeito sobre a sua prática docente. É interessante perceber que se trata de um processo em que a experiência ilumina as ações específicas assistidas no vídeo e onde, também, estas últimas conduzem o respondente em incursões pelas suas memórias provenientes dos seus 29 anos de atividade em sala de aula. O professor, por exemplo, relata o caso de um aluno que era capaz de tocar *Sons de carrilhões* sem possuir os dedos indicador e médio da mão direita. Relata, também, experimentações realizadas junto a crianças onde uma melodia era cantada e um acorde que não deveria fazer parte do acompanhamento era introduzido, o que lhe permitiu constatar

que “a maioria já se assusta” e concluir que os alunos têm “essa memória musical à flor da pele e basta você explorar”.

Essa fala do professor expressa de forma clara mais uma certeza que, assim como as apresentadas anteriormente, foi elaborada no âmbito da prática docente. Isto permite uma aproximação com a definição de Tardif (2008) para os “saberes experienciais”, que são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p.48-49). No entanto, é interessante observar que, ainda segundo Tardif, “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes” (p.53), oriundos de outras fontes. O autor afirma que os professores incorporam estes últimos à sua prática através de um processo de “retomada crítica”, onde o espaço da sala de aula e a interação com os alunos constituem um “teste referente tanto ao ‘eu profissional’ quanto aos saberes veiculados e transmitidos” (p.52). Assim, na entrevista de estimulação de recordação, há uma passagem que mostra uma certeza referente à necessidade de adaptação às características dos diferentes alunos, à qual o sujeito teve contato pela primeira vez ainda como estudante por meio do discurso de Ângela Muner:

Aí você ia fazer aula com Ângela, Ângela dizia. Você tentava, ela já percebia em você as tuas dificuldades, as tuas limitações, né? Abertura de dedo e corda do violão e tamanho de braço, sei lá o quê, ela já percebia. Ela já dizia: [...] Porque isso aí não é pra ti, cara.

Esta passou a ser uma certeza sua depois de confrontá-la com a realidade vivida como professor ao longo do tempo:

Em função da parte física dele e em função do violão que ele tem em mão, né? [...] Não é assim: “Ah, esse é o programa de curso, o indivíduo tem que tocar isso como tá aqui.” Pode até funcionar, né? Pode até funcionar, mas com a demanda que a gente tem de aluno a gente consegue aqui ver que não é por aí. Pelo tempo que tenho mexido nisso, não funciona.

Essa necessidade sentida pelo sujeito de se adaptar aos alunos talvez seja o motivo da importância atribuída pelo mesmo à capacidade de entendê-los. É importantíssimo notar, neste ponto, que esta capacidade apontada diretamente na entrevista semiestruturada se manteve presente no pensamento do professor durante a estimulação de recordação, permeando seus comentários relativos à experiência. Identificar características de um aluno e associá-las a um perfil mais genérico, distinguir padrões de comportamento em função da faixa etária, detectar quando os estudantes estão passando por dificuldades no seu processo de aprendizagem são exemplos do processo vivido pelo professor de aprofundar e tornar mais sofisticada a sua compreensão dos alunos a partir da experiência proveniente do contato com os mesmos em sala de aula. Vale lembrar que o “conhecimento dos alunos e suas características³³” constitui uma das sete categorias propostas por Shulman (1987, p.8, tradução nossa) para o conhecimento de base da profissão docente. Deve ser lembrado também que a própria adaptação aos estudantes constitui, segundo o mesmo autor, um dos quatro processos da transformação em que o conteúdo deixa de ser um elemento que compõe o repertório pessoal de conhecimentos dominados pelo professor para tornar-se algo compreensível por outros. No trecho transcrito

³³ “knowledge of learners and their characteristics”

acima, a adaptação defendida pelo professor relaciona-se estreitamente com a definição de Shulman, segundo a qual a “adaptação é o processo de ajustar o material representado às características dos estudantes³⁴” (p.17, tradução nossa).

A três minutos do fim da entrevista de estimulação de recordação o sujeito fez mais um comentário referente à adaptação aos alunos, que desta vez foi percebida no seu discurso:

você me viu... dando aula pra... quem está iniciando. Eu não vou ficar falando como eu tô falando ali: “Ó, aqui no mi com sétima”. [...] Então tem que saber como vai lidar, também né? E é engraçado que agora eu olhando assim eu estou me dando conta de uma coisa: de que o... o discurso é automático, né? Eu não lembro mais, eu não me dou conta de que quando o Jorge entra “agora o discurso vai ser esse”. Não, é automático, né? [...] Agora, eu vendo isso é que eu penso... é que eu tô visualizando. Que já tá tão impregnado isso, né? E então você já vai... Mexe um pouquinho no violão e já fala no mi com sétima.

O professor aponta mais uma vez para a necessidade de saber como lidar com os alunos. Além disso, é importante perceber a relação com a ideia já discutida no capítulo 1 da formação das rotinas de ação, que corresponde a um processo de “*interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência*” (TARDIF, 2008, p.102, grifos do autor). Na passagem acima ficou evidenciada a aprendizagem da profissão docente por meio do seu exercício cotidiano. Nota-se

³⁴ “Adaptation is the process of fitting the represented material to the characteristics of the students.”

aí que, em grande medida, o sujeito pesquisado aprendeu a ser professor de violão através da prática reiterada a cada dia.

5 AS AULAS E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

5.1 PREPARAÇÃO

De acordo com Shulman (1987, p.14-16), grande parte do ensino se dá a partir de algum tipo de “texto³⁵”, isto é, de algum material que é compreendido pelo professor e que deve ser aprendido pelo aluno. A aprendizagem desse texto pode ser o próprio fim da ação pedagógica, porém é bastante frequente que o seu ensino seja também um meio para atingir objetivos mais amplos. É esse material que acaba por constituir o principal objeto de trabalho durante o processo de preparação. É ele que o professor, à luz dos seus próprios conhecimentos, interpreta criticamente a fim de torná-lo mais efetivo pedagogicamente. Além disso, faz parte da preparação a identificação de possíveis omissões ou erros no material e, mais importante ainda, a definição dos objetivos a serem alcançados através do mesmo.

No caso aqui estudado, o texto é constituído pelas partituras e pelas próprias obras violonísticas, que despontam como o material a partir do qual se desenrola a prática do ensino de violão ao longo das aulas. As obras abordadas foram as seguintes: *Retrato Brasileiro*, de Baden Powell; *November Morn*, de Tony Skinner; *Feste Lariane*, de Luigi Mozzani e *Sons de Carrilhões*, de João Pernambuco. Os únicos momentos de exceção, ou seja, em que o ensino não ocorreu a partir dessas peças, correspondem a uma leitura a primeira vista de sete minutos e vinte segundos na aula 1 e a um momento de três minutos e quarenta segundos da aula 3 em que o aluno mostra dois trechos de composições suas. Em concordância

³⁵ “text”

com a possibilidade apontada por Shulman (1987), observou-se que as obras da literatura violonística constituem um fim e, ao mesmo tempo, um meio para atingir outros objetivos ligados ao domínio do instrumento e ao amadurecimento musical do aluno.

5.1.1 Retrato Brasileiro

A obra *Retrato Brasileiro* (anexo A), de Baden Powell, foi abordada na aula 1. Observou-se que o professor possuía concepções claras sobre a peça, que estavam relacionadas principalmente a aspectos da harmonia, como a exploração dos campos harmônicos maior e menor, as funções dos acordes e o uso de acordes invertidos como uma característica importante da obra. Além disso, o sujeito entendia que a peça demandava variações de timbre. Pode-se afirmar que a formação de tais concepções a respeito do texto (SHULMAN, 1987, p.14-16) utilizado em aula é um elemento fundamental da interpretação crítica que está inserida no processo de preparação.

Essa interpretação crítica também está presente no ato de estabelecer relações entre a obra estudada e o repertório violonístico como um todo. Isso foi observado quando, ainda se referindo à harmonia, o professor afirmou: “se mapearmos essa música, todas elas vão ser iguais”. Neste ponto, fica claro também que os objetivos pedagógicos ultrapassam a aprendizagem dessa peça específica de Baden Powell. De fato, o professor deixou explícito para o aluno diversos objetivos que deveriam ser buscados por meio do estudo de *Retrato Brasileiro*, o que se pôde verificar em frases como: “a função aqui é a questão do campo harmônico, tá? (...) e essa coisa de ficar bem claro esses três planos do violão: (...) melodia, o acompanhamento – a harmonia – e o baixo”.

Quatro objetivos apareceram de forma bastante clara:

(1) discutir elementos relacionados à harmonia, como campo

harmônico e acordes invertidos; (2) desenvolver a capacidade de identificar a função harmônica dos acordes; (3) estimular a atitude de estudar as músicas dando atenção à harmonia; e (4) aprimorar a habilidade de tocar uma peça violonística com três “planos” – melodia, acompanhamento e baixo. Vale mencionar, aqui, a presença de conteúdos conceituais – (1) –, procedimentais – (2) e (4) – e atitudinais – (3). Além disso, é importante salientar que um dos objetivos era que o aluno compreendesse e aprendesse a tocar a peça. No minuto 16:35 o professor, após expor ao aluno sua intenção de discutir inversão e função de acordes, terminou reforçando o seguinte objetivo: “e tocar, claro. A coisa é tocar.” Ainda sobre os objetivos, observou-se a importância dos mesmos como um elemento que auxilia o professor a determinar, dentro de um universo muito rico de possibilidades, quais aspectos da partitura seriam enfatizados na aula.

Durante a abordagem de *Retrato Brasileiro* foram observadas, também, concepções mais gerais, que não diziam respeito apenas a essa música. O professor considera o violão um instrumento relativamente pobre em dinâmica, mas rico em possibilidades de variação timbrística, e entende que acidentes ocorrentes surgem, na grande maioria dos casos, para que a nota alterada constitua a terça de um acorde de função dominante secundária. Esta segunda ideia foi exposta também na aula 3, enquanto era abordada a peça *November Morn*, e na entrevista de estimulação de recordação realizada com o professor. Nesta última, depois de fazer a ressalva de que prefere não generalizar “porque quando se fala em academia não se pode dizer ‘nunca’ nem ‘sempre’”, o sujeito reafirmou que o “acidente ocorrente dentro da música é a terça de um acorde de dominante de alguma situação ali”. Além disso, observou-se uma concepção sobre inversão de acordes que será

vista de forma detalhada mais adiante, no subitem da Representação destinado às analogias e metáforas³⁶.

Conforme já exposto no capítulo 1, a preparação está inserida no processo de transformação, que é, por sua vez, um dos elementos constituintes do modelo de raciocínio e ação pedagógica (SHULMAN, 1987, p.12-19). As concepções expostas no parágrafo acima dizem mais respeito ao próprio conteúdo do que ao material. Portanto, a rigor elas estão relacionadas à compreensão, outro elemento do modelo proposto por Shulman. Pode-se perceber, daí, a estreita relação que há entre a compreensão e a preparação, componente da transformação. A chave para entender essa relação está no fato, já destacado, de que a interpretação crítica do material é realizada pelo professor à luz do seu conhecimento, que inclui o conhecimento e a compreensão do conteúdo.

5.1.2 November Morn

A peça *November Morn*, de Tony Skinner (Anexo B), foi abordada nas três aulas filmadas. Durante todas elas, ficou evidente que o professor possuía, também no caso desta composição, concepções relacionadas a aspectos harmônicos. A harmonia permaneceu também como um elemento importante na constituição dos objetivos a serem alcançados por meio do material, como pôde ser muito bem observado no minuto 08:25 da aula 3. Naquele momento, abordando a peça de Skinner, o professor mais uma vez deixou explícito para o aluno um objetivo relacionado a aspectos harmônicos: “Eu queria que tu sentisses os acordes. Sentisse a função da harmonia”.

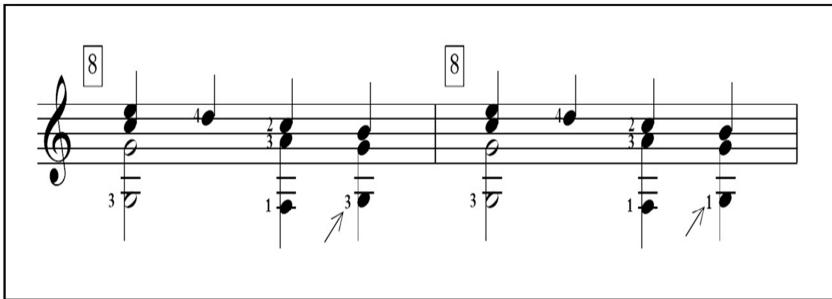
³⁶ Item 5.2.2.

A condução de vozes também recebeu muita atenção. No minuto 28:20 da aula 2, por exemplo, a fala do professor tornou possível verificar que esse aspecto da peça estava contemplado entre os seus objetivos: “eu preciso que você cifre pra gente discutir a questão de movimento de vozes aí, tá?”. Dentro desse assunto, o foco recaiu sobre a linha do baixo e sobre o contraponto entre as vozes extremas. No que diz respeito ao baixo, o que mais apareceu nas aulas e o que o professor parece ter percebido como mais relevante foram os movimentos diatônicos descendentes formados a partir do uso de acordes invertidos. Sobre o contraponto das vozes extremas, pôde-se interpretar que segundo a concepção do professor este é um elemento importante da obra, já que o mesmo enfatizou repetidas vezes que “o que está em jogo são as [vozes] extremas”. Na última vez que isso ocorreu, já na aula 3, o professor, expressando seu objetivo, disse “eu queria que você, ao tocar isso, percebesse, né?” e, em seguida, tocou a voz mais aguda e depois a cantou enquanto tocava a mais grave.

No trabalho com *November Morn* foi possível observar ainda melhor a interpretação crítica da partitura gerando práticas pedagógicas em sala de aula. Um bom exemplo está na aula 1, quando, a partir da compreensão de que nessa música “a melodia está bem separadinha”, o professor propôs a atividade de executar os quatro primeiros compassos sem esta última. Durante a atividade ele enfatizou, mais uma vez, as funções dos acordes e as inversões formando uma linha melódica diatônica descendente no baixo nos primeiros compassos. Em seguida a atividade foi, ao contrário, executar apenas a melodia. Por meio dessas observações pôde-se estabelecer um paralelo com o que escreve Shulman (1987, p.16) sobre o processo de estruturação e organização do material que o torna mais efetivo pedagogicamente e que se realiza à luz do conhecimento do professor.

A interpretação crítica do material ocasionou também modificações na partitura. No compasso 8 o professor propôs uma mudança na digitação, a partir da qual o sol 2 do quarto tempo não seria mais tocado com o dedo 3, e sim com o 1 (Figura 1). Ao recomendar essa alteração, durante a aula 1, o professor criticou a digitação escrita originalmente para aquele trecho afirmando que o responsável pela mesma “não pensou em música”. Deve-se, portanto, perceber mais uma relação com a teorização de Shulman (1987, p.16), que estabelece a identificação de erros ou omissões no material utilizado como um componente da preparação.

Figura 1: Digitação do compasso 8



Fonte: *November Morn*

Se a modificação apontada acima pareceu ser entendida como uma correção de um erro, no caso da alteração descrita no presente parágrafo parece que seria mais correto interpretar que o professor compreendeu estar diante de um caso de omissão. Na coda ele percebeu que o intervalo harmônico de segunda maior fá-sol carecia de resolução. Assim, propôs mantê-lo no tempo seguinte, acrescentando a sétima menor ao acorde de dominante na primeira inversão, e resolvê-lo

adicionando a terça do acorde de tônica na cabeça do último compasso. Isso está ilustrado na figura 2.

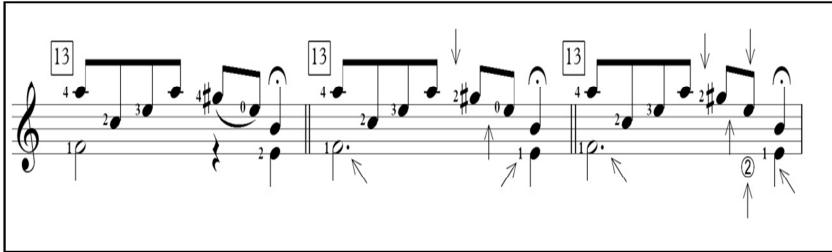
Figura 2: Inclusão das notas fá e mi

Fonte: *November Morn*

No compasso 13, o professor destacou a ligadura indicada na partitura como algo “difícil de limpar”. Ele ofereceu duas alternativas, sendo que em ambas a técnica violonística do ligado era evitada (Figura 3). Apesar disso, foi recomendado ao aluno que este procurasse “dar o sentido do ligado”, ou seja, que ele buscasse uma aproximação com a sonoridade da ligadura. A primeira alternativa exposta consistia simplesmente em não executar o ligado e atacar as duas notas, porém acentuando levemente a primeira. A segunda alternativa era tocar o mi 4 na corda 2, também procurando simular sonoramente a ligadura.

A Figura 3 mostra que o professor sugeriu a supressão não só da ligadura, mas também da pausa da voz mais grave no terceiro tempo do compasso, com o fá sendo prolongado. Ele defendeu essa última alteração externando sua concepção de que o compositor havia escrito aquela pausa “por uma questão técnica” e procurou demonstrar que retirá-la torna a linha do baixo “muito mais musical”, já que a resolução melódica fá-mi deixa de ser interrompida.

Figura 3: Duas alternativas de digitação no compasso 13



Fonte: *November Morn*

Considerando todo o trecho compreendido entre os compassos 10 e 13, há uma sugestão de modificação do texto original da partitura ainda mais importante que as apontadas acima. No compasso 12, (Figura 4), o professor propôs oitavar ascendentemente as notas mais graves, entendendo que tal procedimento aperfeiçoaria a linha do baixo, pois formaria um movimento diatônico descendente semelhante ao da primeira parte da frase. Vale notar que a alteração sugerida gera o problema da repetição imediata da nota lá 3, bastante indesejável pelo fato de que ela exerce o papel de baixo na primeira vez que aparece e logo depois, na sua segunda aparição, é apenas uma nota interna do arpejo. A solução do professor, como também mostra a figura 4, foi recomendar uma digitação para a mão direita onde o lá 3 é tocado com o polegar e logo em seguida com o indicador. Isso foi recomendado como um recurso para “dar sentido de outra corda”.

A transformação, da qual a preparação é um componente, constitui segundo Shulman (1987, p.16-17) a essência do raciocínio pedagógico e do planejamento da ação docente. Observar a abordagem desse trecho compreendido entre os compassos 10 e 13 tornou possível perceber a ligação do processo de preparação com o planejamento do professor.

Especialmente na aula 2, na qual foi apresentada a proposta de oitavar o baixo no compasso 12, isso ficou bastante claro. No minuto 28:26 o professor disse: “eu queria, na verdade, falar isso de hoje depois que você tivesse cifrado”. Percebe-se, portanto, que havia um plano de abordar o que foi abordado naquele dia e que isso estava planejado para ser feito depois que Jorge tivesse cumprido uma tarefa específica, relacionada com aqueles aspectos discutidos. No sétimo segundo da aula, apontando para a partitura, o professor já havia dito: “eu queria tocar isso aqui contigo pra falar de umas possíveis alterações”.

Figura 4: Baixo uma oitava acima

The image shows two musical staves for measure 12 of 'November Morn'. The top staff is in treble clef and shows a sequence of notes: a quarter rest, followed by quarter notes G4, A4, B4, and C5. The bottom staff is in bass clef and shows the same sequence of notes: a quarter rest, followed by quarter notes G3, A3, B3, and C4. The bass staff includes fingerings: '3' under the first note, '4' under the second, and '3' under the fourth. Dynamics 'p' (piano) are indicated with arrows pointing to the first and fourth notes. The word 'i m a' is written above the notes in the bass staff. Both staves are enclosed in a rectangular box.

Fonte: *November Morn*

É curioso notar, entretanto, que essas “possíveis alterações” do compasso 12 não foram mantidas na aula seguinte, ao contrário do que ocorreu com a supressão da pausa no compasso 13 e com a mudança na digitação do compasso 8. No caso desta última, por exemplo, observou-se que ela foi proposta na aula 1 e que na aula seguinte, quando Jorge tocou o trecho com a digitação escrita originalmente na partitura, o professor reiterou sua recomendação de mudança, juntamente com sua justificativa. O mesmo não ocorreu com a proposta de oitavar os baixos no compasso 12. Considerando que este foi o ponto central da abordagem de *November Morn* na aula 2, seria

possível concluir, em oposição ao que foi discutido no parágrafo anterior, que faltou planejamento ou ainda que não havia objetivos claros naquela ação pedagógica. Porém, não se deve ignorar aqui a presença de um importante objetivo ligado a um conteúdo atitudinal. Isso ficou claro quando, logo após propor as alterações no compasso 12, o professor falou: “Então, onde eu quero chegar com isso? Desde que a gente se conhece, a gente vem alterando as coisas que você faz”. Em outro momento da aula, quando o assunto era digitação, ele disse: “eu quero que você comece a visualizar isso. Nem sempre o que tá aí [na partitura] é a melhor digitação”. O professor chama a atenção de Jorge para a necessidade de desenvolver uma atitude crítica e criativa diante da partitura nas três aulas filmadas e com diferentes peças do repertório. Deve ser lembrado que, devido à presença de elementos afetivos e condutuais, Zabala (1998) defende que os conteúdos atitudinais precisam ser vivenciados para serem aprendidos e, por isso, seu ensino não deve ficar confinado a um momento específico, mas sim perpassar diversas atividades, unidades didáticas, disciplinas e até mesmo extrapolar o domínio destas últimas.

5.1.3 Feste Lariane

A música de Luigi Mozzani intitulada *Feste Lariane* (Anexo C) foi abordada, de fato, nas aulas 2 e 3, já que na aula 1 o professor apenas entregou a partitura ao aluno pedindo-lhe que trabalhasse para tê-la “no dedo” na aula seguinte. Naquela ocasião, ao entregar a partitura da peça de Mozzani juntamente com a de *Sons de Carrilhões*, o professor forneceu indicações claras a respeito de objetivos que procuraria alcançar por meio do material que estava sendo entregue ao aluno. No minuto 12:47 o professor fez uma pergunta retórica: “Por que nós vamos trabalhar isso? Qual é a função?” Ele então expôs sua

intenção de dar continuidade à busca de objetivos que já estavam sendo visados em *Retrato Brasileiro*, os quais seriam discutir o campo harmônico e aprimorar a habilidade de destacar, na execução violonística, os planos da melodia, do acompanhamento e do baixo. No decorrer das aulas ficou claro também que, assim como aconteceu com *Retrato Brasileiro* – e até de uma maneira mais evidente –, estava presente o objetivo de aprender a tocar a própria peça estudada. As últimas palavras filmadas do professor sobre *Feste Lariane*, proferidas já na aula 3, ilustram bem esse fato: “É uma peça... pra botar no teu repertório. É uma peça de concerto, tá?”.

Observou-se que, conforme anunciado na aula 1, o professor mais uma vez planejou trabalhar aspectos ligados à harmonia. No minuto 37:48 da aula 2 ele disse: “não estamos falando nada de harmonia porque... [inclinando-se para a partitura do aluno] até onde você cifrou tá legal”. Naquele momento o professor estava, na verdade, brincando com o fato de Jorge não ter cifrado a música. De fato, apenas na aula 3, quando o aluno levou a partitura cifrada, foram abordados conteúdos relativos à harmonia, como o reconhecimento dos acordes, as funções dos mesmos e o próprio campo harmônico de lá menor – tonalidade da obra –, cujas tétrades foram tocadas no minuto 17:18.

Além do que diz respeito à harmonia, foi possível inferir que, na compreensão do professor, *Feste Lariane* oferece boas possibilidades para que sejam representados conteúdos referentes ao que ele próprio denomina “estética musical”. Em parte, tais conteúdos estariam ligados à interpretação musical baseada no estilo de época. Na entrevista de estimulação de recordação o professor falou: “como ele [Jorge] já tem um entendimento musical, então dá pra explorar essa questão, não só que acorde é, né? Mas a questão de estética de uma época mesmo”. No momento deste depoimento, o professor assistia a um trecho da aula 3 em que

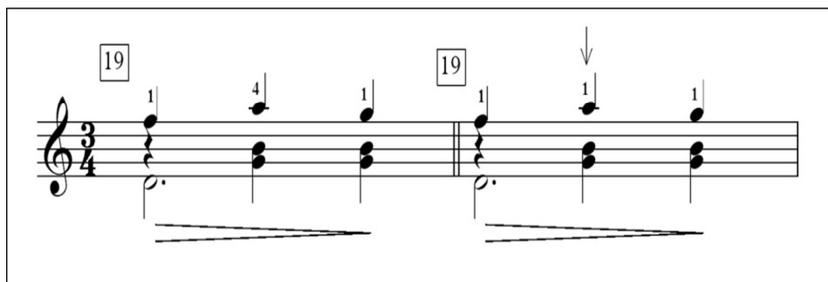
ele recomendava um decrescendo acompanhado de uma mudança gradativa de timbre no compasso 5 da obra de Mozzani. A mudança de timbre deveria ser obtida deslocando a mão direita cada vez mais em direção ao braço do instrumento. Segundo o professor, esse procedimento devia ser adotado em “notas repetidas” e correspondia a um “cacoete” interpretativo da época. Essa mesma recomendação já havia sido feita na aula 2, num momento em se pôde observar o professor dizendo diretamente ao aluno que estava tratando de estética musical – atrelada à técnica violonística. Na ocasião, estava também em pauta a necessidade de destacar as notas tocadas com o dedo anelar para que a melodia ficasse em evidência.

A dinâmica pareceu constituir um elemento importante para o professor dentro desse trabalho de aprimorar a interpretação musical do aluno utilizando *Feste Lariane* como material. Esse fato ficou bastante evidente no minuto 37:56 da aula 2, quando o professor focou nos oito primeiros compassos. Ali, ele propôs que a música se iniciasse em piano e que o crescendo anotado na partitura para o compasso 2 ocorresse desde o início da obra; pediu atenção ao decrescendo escrito no compasso seguinte; e reafirmou o já citado decrescendo do compasso 5 justificado pelas notas repetidas.

Ainda sobre esse trecho composto pelos oito primeiros compassos, o professor entende que a dissonância do segundo tempo do compasso 7 deve ser destacada na execução. Outra compreensão relacionada à interpretação musical é a de que o penúltimo compasso deve ser tocado como uma *cadenza*. O último tempo do compasso 20, por sua vez, é compreendido como uma espécie de anacruse. Por fim, observou-se que o professor propôs que a nota lá da melodia do compasso 19 passasse a ser executada com o dedo 1, antecipando os glissandos que caracterizam os compassos 22 e 23 e trazendo maior coerência interna a todo o trecho (Figura 5). Cabe apontar aqui que o professor considerou “bem lógica” a

digitação escrita na partitura de *Feste Lariane*, o que explica o fato de ter havido apenas uma proposta de alteração, em contraste com o que ocorreu em *November Morn* e principalmente em *Sons de Carrilhões*.

Figura 5: Dedo 1 na nota lá



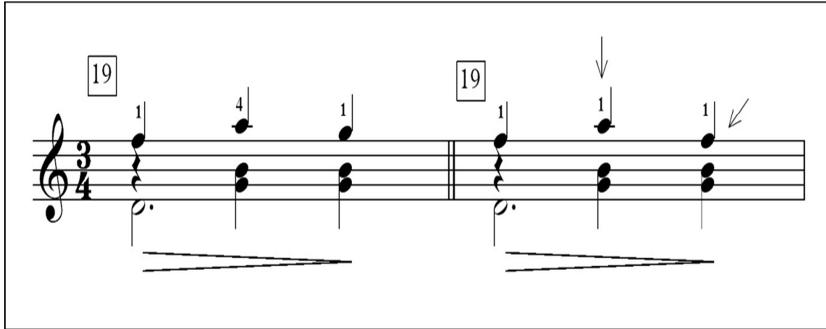
Fonte: *Feste Lariane*

É preciso relatar que exatamente no compasso 19 houve um erro de leitura que persistiu durante toda a aula 3, fazendo com que o professor e o aluno tocassem fá-lá-fá na melodia em vez de fá-lá-sol (Figura 6). É possível entender por que o erro passou despercebido. A nota fá no lugar do sol exerceria o papel de sétima da dominante que, considerando o compasso seguinte, resolveria por grau conjunto descendente, como seria de se esperar. Além disso, o movimento melódico criado pelo erro, de salto ascendente seguido de retorno à primeira nota, aproximaria o compasso 19 dos compassos 22 e 23.

Por último, vale destacar que, assim como foi mostrado em *Retrato Brasileiro*, o professor realizou uma associação entre a obra utilizada como material pedagógico e o repertório violonístico como um todo. No caso de *Feste Lariane*, isso apareceu quando se falou da “fôrma de décimas” necessária para a execução dos compassos 21 e 22. O professor, na sua apropriação crítica, disse que ela é “comum no violão” e citou

uma peça específica como exemplo, um prelúdio de Francisco Tárrega (1852-1909) amplamente conhecido dentro do repertório violonístico sob o título de *Lágrima*.

Figura 6: Erro de leitura



Fonte: *Feste Lariane*

5.1.4 Sons de Carrilhões

Na aula 1, conforme dito anteriormente, a partitura de *Sons de Carrilhões*, de João Pernambuco (Anexo D), foi entregue ao aluno. Naquele primeiro momento, o professor já deixou explícito o seu entendimento de que a digitação ali escrita devia ser questionada: “A gente vai fazer uso... das notas que estão aí [na partitura]. Os caminhos de digitação a gente vai mexer bastante”. Nas duas aulas subsequentes, observou-se, por exemplo, que na sua concepção a nota sol do primeiro tempo do compasso 14 deve ser tocada na corda 1. De fato, nos três trechos caracterizados por arpejos, o professor propôs alterações, como mostra a Figura 7.

A corda solta na penúltima semicolcheia do compasso 23, que permite a posterior execução do ré com o dedo 4 na casa 3 para, depois de um novo deslocamento, tocar o fá da

cabeça do compasso seguinte na casa 7 (Figura 7b), foi defendido como uma forma de criar a possibilidade de mais um glissando. O professor entende que o uso de glissandos em *Sons de Carrilhões* contribui para dar à performance o “sotaque do choro”. Vale notar que ele pareceu atribuir tanta importância a esse “sotaque” em *Sons de Carrilhões* quanto atribuiu ao estilo de época em *Feste Lariane*. Na aula 2 o professor recomendou que Jorge, ao tocar as últimas notas do compasso 14 e a cabeça do 15, pensasse no violão de sete cordas. Na aula 3 ele foi além, propondo que o aluno tocasse as três últimas semicolcheias do compasso 29, todo o compasso 30 e a cabeça do 31 pensando num regional de choro, como se cada grupo de quatro notas fosse tocado por um instrumento – “a flauta, o cavaquinho e o violão”. Na mesma aula e na entrevista de estimulação de recordação, o professor ainda associou esses grupos de quatro notas com o motivo inicial da obra.

Figura 7: Mudanças de digitação em *Sons de Carrilhões*
7a:

The image displays two musical staves, labeled 7a, illustrating changes in fingering for a piece of music. Both staves are in treble clef and show a sequence of notes with fingerings indicated by numbers 1-4 and 0. The top staff shows a sequence of notes with fingerings: 3, 1, 4, 2, 1, 4, 1, 3, 1, 4, 0, 0, 0, 3, 2, 1. The bottom staff shows the same sequence but with arrows indicating changes in fingering for the notes 2, 4, 1, 0, 0, 0, 3, 2, 1. The arrows point to the notes 2, 4, 1, 0, 0, 0, 3, 2, 1, suggesting a change in fingering for these notes.

7b:

Exercise 7b consists of two staves of music. The first staff shows a sequence of notes with fingerings: 3 4, 3, 1, 4, 3, 2, 1, 3, 1, 4, 1, 1, 4. There are two bracketed groups labeled ② and ③. The second staff includes a glissando (gliss.) indicated by an arrow pointing to a note, and a circled 1 (①) with an arrow pointing to a note. Fingerings 1, 1, 4 are shown for the final notes.

7c:

Exercise 7c consists of two staves of music. The first staff starts with a $\frac{1}{2}$ VII chord and includes fingerings 4 4, 1, 3, 0, 3, 0, 1, 2, 0. A circled 2 (②) is present. The second staff includes a $\frac{1}{2}$ VII chord and fingerings 3, 4, 1, 3, 4, 0, 3, 0, 1, 2, 0. It features several circled numbers (②, ③) and arrows pointing to specific notes.

Outro resultado da interpretação crítica de *Sons de Carrilhões* diretamente relacionada com o “sotaque do choro” diz respeito ao acompanhamento realizado pela mão direita na primeira parte. O professor propôs o uso do movimento de “volta” do ataque dos dedos indicador e médio para tocar levemente as cordas e gerar um efeito sutil quase percussivo. Também ligado ao acompanhamento, embora não só a ele, é o fato de o sujeito ter exposto na entrevista de estimulação de recordação que considera inapropriado o uso de muitos rubatos na performance dessa peça.

Na aula 3, foi recomendado a Jorge que este desse destaque à dissonância decorrente da presença da nona no segundo tempo do compasso 20. A harmonia permaneceu relevante entre os assuntos abordados através do material e a tarefa de cifrar a partitura continuou sendo recomendada ao aluno. Além disso, o professor passou a adotar o procedimento de substituir os números dos compassos pelos nomes dos acordes como referência para indicar trechos da partitura. Por exemplo, no minuto 44:45 da aula 3, para pedir que Jorge retomasse a execução cinco compassos antes do trecho que tinha acabado de ser abordado, o professor disse “pega daí do ré com sétima”, em vez de dizer algo como “pega daí do compasso 25”.

Contudo, observou-se que o aspecto harmônico foi menos enfatizado em *Sons de Carrilhões* do que em *Retrato Brasileiro* e *November Morn*. Ainda assim, houve um importante momento na aula 2 em que o professor expôs uma ideia referente à harmonia da peça de João Pernambuco ressaltando para o aluno que se tratava de uma concepção pessoal. Segundo ele, se a anacruse fosse ouvida isoladamente, a cifra que Jorge havia escrito – ré maior – seria a mais apropriada. Entretanto, sua concepção é de que, sendo a anacruse um impulso, ela deve ser pensada como dominante. Portanto, naquele contexto, ele cifraria como lá maior com 11^a

e 13^a. Mais uma vez pôde-se observar a interpretação crítica realizada a partir dos conhecimentos do professor, onde uma ideia mais geral sobre a anacruse como dominante gerou uma compreensão harmônica de um trecho de uma obra trabalhada em sala de aula.

Por último, vale relatar que, no minuto 49:50 da aula 3, o professor disse ao aluno que tocaria junto com ele “na prova” executando uma parte de segundo violão. Isso elucidou o fato de que a performance da obra estudada seria formalmente avaliada. Tal fato corrobora o que vem sendo afirmado neste trabalho, isto é, que no caso aqui estudado as peças do repertório violonístico constituem, nos termos de Shulman (1987, p.14-16), o texto, cuja aprendizagem é um fim ao mesmo tempo em que se apresenta como um meio para atingir objetivos mais amplos. Foi possível observar, ainda, que a partir dos seus conhecimentos, o professor interpreta criticamente as obras e as partituras que as representam, buscando um modo de torná-las efetivas pedagogicamente.

5.2 REPRESENTAÇÃO

De acordo com Shulman (1986, p.9), o conhecimento de maneiras de representar os conteúdos de modo que outras pessoas possam compreendê-los faz parte do conhecimento pedagógico do conteúdo. O professor deve descobrir diversas explicações, descrições, exemplos, analogias, exercícios, demonstrações, simulações, metáforas que sejam eficazes na sua busca de tornar o conteúdo compreensível para os alunos (SHULMAN, 1986; 1987). No presente trabalho, para fins de análise, optou-se por categorizar as representações realizadas pelo professor em três grandes grupos: demonstrações (item 5.2.1); analogias e metáforas (5.2.2); e explicações (5.2.3).

Vale destacar que Shulman (1987, p.16) considera desejável que o professor conheça múltiplas formas de

representar um conteúdo. Em outro texto, o mesmo autor afirma que, “considerando que não há uma única forma mais poderosa de representação, o professor deve ter à mão um verdadeiro *armamentarium* de formas alternativas³⁷” (SHULMAN, 1986, p.9, tradução nossa). Do mesmo modo, nas aulas analisadas nesta pesquisa, foi possível perceber, em vários momentos, o uso de diferentes maneiras de representar uma mesma ideia. Isso permite constatar claramente que as diversas formas de representação não ocorreram de modo isolado. Deve-se, portanto, reafirmar o fato de que a categorização foi utilizada aqui apenas como um recurso analítico para a compreensão desse aspecto tão relevante da prática do professor, que será descrito e discutido a seguir.

5.2.1 Demonstrações

No capítulo 4, foi mostrado um trecho da entrevista de estimulação de recordação em que o professor fez uma associação direta entre a sua forma de atuar em sala de aula e as práticas de Tadeu do Amaral e de Ângela Muner. Ele chegou, inclusive, a se reconhecer como reflexo desses dois professores. Analisando toda a parte da entrevista onde o trecho em questão está inserido³⁸, foi possível constatar que a estreita relação percebida pelo sujeito entre o seu modo de ser professor de violão (VIEIRA, 2009) e o dos professores citados estava muito ligada ao ato de realizar a interação pedagógica “tocando junto”, ou seja, à prática de “botar a mão” no violão, de “mostrar”. De fato, assistindo os vídeos das aulas, é possível perceber a importância, dentro das práticas pedagógicas do

³⁷ “since there are no single most powerfull forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation”

³⁸ Do minuto 45:50 ao 47:30.

professor investigado, das demonstrações – desse “mostrar” – como uma maneira de representar os conteúdos de forma a torná-los apreensíveis para o aluno.

O violão esteve nas mãos do professor por quase todo o tempo das aulas observadas. Apesar da voz cantada também ter sido utilizada em muitas ocasiões, é o violão que constitui o principal recurso pedagógico na efetivação das demonstrações. Em recomendações referentes à técnica violonística, por exemplo, a demonstração ao violão é um elemento fundamental na busca por representar os conteúdos de modo que o aluno os compreenda. No minuto 12:08 da aula 2, o professor recomendou que o aluno utilizasse, na passagem do compasso 10 para o 11 de *November Morn* (Anexo B), o dedo 2 na corda 3 como pivô. Em seguida, já na metade do compasso 11, Jorge deveria tirar proveito da execução da corda solta para deslocar o dedo 1 da corda 6 para a 1. Tudo isso foi dito ao mesmo em que era demonstrado de modo que o aluno pudesse visualizar.

Observou-se uma larga utilização da abordagem demonstrativa também quando foram propostas alterações nas digitações trazidas pelas partituras. Nesses casos, as demonstrações ainda serviam para a visualização, já que era preferencialmente por meio delas que as novas digitações eram expostas. Porém, quando as justificativas para as alterações eram ricas em conteúdos musicais, as demonstrações passavam a ser realizadas para que Jorge também pudesse ouvir como os trechos soariam se fossem tocados conforme a partitura e, por outro lado, como soariam se as modificações fossem feitas. O melhor exemplo de uso desses procedimentos ocorreu quando o professor propôs a mudança da digitação do compasso 8 da peça de Skinner.

Pôde-se observar, ainda nesse exemplo, o uso do que será chamado aqui de exagero na demonstração. Para deixar mais evidente que a digitação escrita na partitura dificultava a

condução de vozes, o professor realizou propositalmente uma execução próxima do *staccato*, que ressaltava o problema. Isso ocorreu em outros momentos. No minuto 14:14 da aula 3, logo após demonstrar como o terceiro tempo do compasso 19 de *November Morn* deveria soar conclusivo, o próprio professor esclareceu verbalmente que havia acabado de realizar uma demonstração exagerada visando a compreensão do aluno: “a gente não vai fazer desse tamanho, né? Mas só entender que concluiu ali”. Vale notar o uso do exagero tanto para demonstrar o que era desejável, como neste último exemplo, quanto para que Jorge percebesse o que *não* era desejável, como no caso da digitação escrita no compasso 8.

A interpretação musical foi o campo mais fértil para as demonstrações, especialmente quando se tratou do estilo de época³⁹ em *Feste Lariane* e do “sotaque do choro” em *Sons de Carrilhões*. Na primeira dessas peças, o professor demonstrou, por exemplo, como a dissonância do segundo tempo do compasso 7 deveria ser destacada, como o arpejo do penúltimo compasso deveria constituir um único gesto musical e como deveriam ser tocadas as “notas repetidas” no compasso 5. Este último compasso foi demonstrado 28 vezes, divididas entre as aulas 2 e 3. Dessas demonstrações, 21 representavam o que estava sendo buscado, enquanto as outras sete correspondiam a como o trecho não deveria soar.

Visando desenvolver em Jorge uma interpretação de *Sons de Carrilhões* condizente com o “sotaque do choro”, o professor demonstrou a sua proposta para a mão direita no acompanhamento – já comentada no item 5.1.4 – e o uso do glissando na execução da melodia. Além disso, ele recorreu ao violão e ao canto para representar a ideia de todo um regional de choro tocando a peça, especialmente nos compassos 29 e 30.

³⁹ No minuto 26:26 da aula 3 o professor disse ao aluno: “eu estou tentando transportar você pra uma época musical outra”.

Quanto à harmonia, um relevante procedimento demonstrativo foi observado no minuto 19:39 da aula 3, quando o professor cantou a melodia dos oito primeiros compassos de *Feste Lariane* executando ao violão a sequência dos acordes em suas posições mais conhecidas. Isso ocorreu depois que algumas correções foram feitas na cifra que Jorge escrevera para esses primeiros compassos. Na entrevista de estimulação de recordação, comentando exatamente esse trecho da aula, o professor disse: “Então essa coisa de cantar a melodia e harmonizar com os acordes primários, né? Pra você saber o que tá ali, então você consegue discutir mais”. Procedimentos parecidos com esse foram realizados nas três aulas filmadas.

Outros elementos musicais trazidos pelas obras, além da harmonia, foram abordados fazendo-se uso de procedimentos demonstrativos. O contraponto foi um tema bastante trabalhado dessa forma. O professor recorreu a demonstrações especialmente para que Jorge percebesse o contraponto entre vozes extremas. O melhor exemplo disso foi mencionado no item 5.1.2. No minuto 16:16 da aula 3, abordando os compassos 18 e 19 de *November Morn*, o professor disse: “eu queria que você, ao tocar isso, percebesse, né?”. Imediatamente, ele tocou a voz mais aguda e depois a cantou enquanto tocava a voz mais grave. Vale destacar que o compasso 8 da mesma obra e os cinco primeiros compassos de *Retrato Brasileiro* tiveram esse mesmo aspecto contrapontístico demonstrados de modo bastante similar.

Além de temas referentes a conteúdos musicais e técnico-instrumentais, houve um momento na aula 3 em que o professor demonstrou como o penúltimo compasso de *Feste Lariane* deveria ser estudado. Ao perceber a dificuldade de Jorge, ele disse: “vamos fazer bem métrico aquele negócio ali tá? Bem assim, bem quadrado”. Então tocou de modo ritmicamente rígido e num andamento significativamente

inferior. Em seguida repetiu por mais 6 vezes alternando com tentativas do aluno. Essas repetições foram aproveitadas para chamar a atenção de Jorge sobre a possibilidade de efetuar a troca de posição da mão esquerda durante a execução das cordas soltas. Na entrevista de estimulação de recordação, o professor comentou todo esse procedimento:

Essa... coisa que tem ali, né? É... Quando eu comecei a estudar eu ficava... assim, desesperado, né? Você via um carreiro de notas pra fazer e... não flui. Ali tem uma troca de posição grande e toda essa coisa, né? E... aí numa das aulas com o Henrique é... Uma coisa que abriu, assim, né? Tadeu fala a mesma coisa: “Não, a primeira coisa é deixar o mais quadrado possível. Pra você saber o caminho” [...] Então, assim, o Henrique e o Tadeu: “Olha, quadrado. Quadrado. Depois que isso tiver... definido” aí uma expressão do Tadeu, né? “Tentar deixar o mais mole possível”. O mais mole, o mais musical, o mais... solto. Essa seria a palavra em cima. Mais solto.

Um raro momento em que o professor fez uma demonstração sem tocar nenhum trecho das obras estudadas aconteceu no minuto 23:31 da aula 1. O assunto tratado era acordes invertidos, sendo que a sua abordagem foi suscitada por um trecho de *Retrato Brasileiro*. Foram demonstradas maneiras de usar as inversões em progressões harmônicas simples. Outra ocasião relevante foi o minuto 50:10 da aula 3, quando, usando apenas as cordas soltas do violão, o professor mostrou como estava o som do aluno e como este deveria ser.

5.2.2 Analogias e metáforas

Desde o início do período de observação, foi possível perceber que o modo com o qual o professor representava as ideias para os alunos era bastante rico em analogias e metáforas. O processo posterior de análise de aulas filmadas corroborou essa impressão inicial. Coimbra (2001), que trata do tema do uso da linguagem metafórica em textos poéticos e em textos científicos, afirma que também no caso destes últimos, tal uso aparece como “um recurso precioso e indispensável” (p.4). Entre outros pontos, a autora discute a “projeção de significados” de um “domínio fonte” em um “domínio alvo”. Coimbra aponta a utilização, em textos técnicos e científicos, de um modelo que “projeta as relações estruturais estabelecidas entre as entidades de um domínio fonte em relações análogas entre as entidades de um domínio alvo” (p.2). O domínio fonte é mais concreto, familiar ou estabelecido na comunidade linguística e é utilizado para explicar as ideias novas ou abstratas do domínio alvo. Apesar de a atenção da citada autora estar mais voltada à produção escrita, sua concepção se mostra bastante adequada e útil neste item 5.2.2, já que o professor aqui investigado parece fazer uso dessa mesma projeção de significados para representar ideias em vários momentos das aulas analisadas.

Zorzal (2010) também destacou, como um dos três tipos de estratégias verbais utilizadas nas *master-classes* de violão por ele analisadas, a “instrução com o uso de linguagem figurada” (p.76). O autor esclarece que, no âmbito da sua tese, assume “como linguagem figurada toda relação criada entre algo musical com algo não musical”. Pensando através dos termos de Coimbra (2001), autora também citada por Zorzal, pode-se perceber que, no contexto explorado por este último autor, o domínio alvo é sempre a música, enquanto o domínio fonte é algo não musical. Um dos exemplos fornecidos por

Zorzal foi: “pense no fluxo da música como um rio de águas calmas”. Nota-se aí a presença da projeção de significados, na qual a noção mais concreta do fluxo das águas de um rio é evocada para representar a ideia mais abstrata do fluxo da música.

Na aula 2, foi possível observar a projeção das relações existentes num domínio fonte no domínio alvo através de uma analogia bastante interessante entre o papel que o vilão exerce em enredos de histórias e aquele que é exercido pela dissonância na música:

ela [a dissonância] funciona como o vilão no enredo de texto, cinema, né? Eles é que dão movimento. Imagina se fosse sempre o mocinho e a mocinha, a mocinha e o mocinho... Quem é que movimenta a coisa? É o vilão, são as situações outras. E um acorde desse aí dentro, é ele que tá criando a expectativa, né?

Ao fim dessa analogia, o professor fez uma demonstração do compasso 7 de *Feste Lariane* ressaltando o segundo tempo, onde se encontra a dissonância que estava sendo estudada naquele momento da aula.

Sobre toda essa representação que se acabou de relatar, há dois pontos que devem ser destacados. O primeiro é que ela deixou exposto o fato, já comentado, de que demonstrações, analogias, metáforas e explanações não ocorrem de modo isolado na prática pedagógica do professor. No exemplo acima, o sujeito lançou mão de uma analogia e uma demonstração visando representar uma ideia de modo que o aluno compreendesse. Shulman (1986, p.9; 1987, p.16) também concebe que não há uma única maneira de representar um conteúdo que seja sempre a mais eficaz e considera desejável que o professor conheça múltiplas formas de representá-lo.

O segundo ponto que ficou exposto foi o aspecto, também já discutido, da abordagem das peças musicais com o objetivo de que o aluno as compreendesse e aprendesse a tocá-las, ao mesmo tempo em que se buscava, por meio dessas mesmas obras, ensinar conteúdos musicais e técnico-instrumentais mais gerais. No momento da aula 2 em que ocorreu a representação descrita acima, o professor tinha o objetivo de que o aluno compreendesse e aprendesse a executar um trecho bastante específico de *Feste Lariane*. Porém, a partir desse trecho, ele procurou maneiras de representar um conteúdo bastante amplo – que extrapola a peça de Mozzani – referente ao papel da dissonância no discurso musical tonal.

No minuto 23:00 da aula 1, outra analogia relevante foi observada. As progressões harmônicas realizadas sem e com inversão de acordes foram comparadas com o salto em distância e com o salto triplo, respectivamente:

Nós temos nas Olimpíadas... salto... vou usar uma palavra, mas não sei se é aquilo, tá? O salto ‘simples’ e o salto triplo. Que aí, com isso, eles ampliam a distância do salto porque dão dois pulos ali no meio, né? A inversão de acordes é como se fosse isso. Ampliar a chegada do outro acorde, pra não ficar brusco, né? Vamos pensar no “dozão” [toca o acorde de dó maior]. É muito comum a gente sair para [toca o acorde de fá maior]. É um salto grande, cara [toca os baixos dos dois acordes de maneira descendente]. Agora, se eu tenho [toca a sequência formada por dó maior, dó maior na segunda inversão e fá maior]...

Aqui, fez-se a opção por incluir na transcrição o início da seção demonstrativa, para mostrar como diferentes formas de

representar os conteúdos foram utilizadas de modo estreitamente relacionado.

Ainda na aula 1, aproximadamente 8 minutos adiante, o professor fez uma analogia entre os diferentes timbres que podem ser extraídos do violão e a riqueza timbrística obtida numa orquestra mediante sua variedade de instrumentos:

Temos um recurso na frente de... alguns instrumentos, né? Que é a questão do timbre, que a gente consegue mudar pra insinuar essa coisa de “eu quero um acorde nas madeiras”. Vou ter uma sonoridade. “Agora eu quero esse mesmo acorde nas cordas”. Vou ter outra sonoridade. No violão a gente consegue fazer o quê? Essa coisa do [ataca as cordas três vezes, sendo a primeira na altura da boca do violão, a segunda perto do cavalete e a terceira próxima ao braço do instrumento].

Depois, o uso das possibilidades de variações no timbre do violão foi demonstrado em *Retrato Brasileiro*, obra que estava sendo abordada naquele momento da aula.

Em *Sons de Carrilhões* o professor também procurou conduzir a imaginação do aluno para que este pensasse num grupo de instrumentos tocando a peça. Desta vez, no entanto, o agrupamento musical não seria a orquestra sinfônica, mas sim o regional de choro. Na aula 3, o professor propôs que, ao tocar as três últimas semicolcheias do compasso 29, todo o compasso 30 e a cabeça do 31, o aluno imaginasse cada grupo de quatro notas sendo executado por um instrumento – “a flauta, o cavaquinho e o violão”. Na aula 2, já havia sido proposto que Jorge tocasse as últimas notas do compasso 14 e a cabeça do 15 imaginando um violão de sete cordas. Aqui há uma notável semelhança com outro dos exemplos fornecidos por Zorzal (2010) para ilustrar o que ele chama de instrução com o uso de

linguagem figurada: “imagine um violinista executando essa frase” (p.76).

Poderia ser apontado como diferença o fato de que no exemplo que aparece na tese de Zorzal, fala-se de um “violinista”, e não de um violino. No entanto, o violão de sete cordas é um instrumento estreitamente relacionado com o gênero musical de *Sons de Carrilhões* e, da mesma forma, a flauta, o cavaquinho e o violão são evocados sem perder de vista a sua participação no regional de choro. Assim, o professor aqui investigado está evocando não apenas os instrumentos, mas também os traços estilísticos dos instrumentistas ligados ao gênero musical da peça estudada.

Isso está alinhado com o objetivo de que Jorge desenvolvesse uma interpretação da peça de João Pernambuco que incluísse o “sotaque do choro”, expressão metafórica utilizada para representar o estilo interpretativo dos músicos ligados ao citado gênero musical. O glissando, também associado a esse estilo, foi identificado pelo professor como uma “coisa chorada, literalmente”. Logo que começou a abordar a peça, na aula 2, ao perceber a ausência do glissando nas primeiras performances de Jorge, o professor disse: “Funcionou, legal, todo mundo vai reconhecer que é o *Sons de Carrilhões*. Mas eu queria esse sotaque do choro”.

Enquanto em *Sons de Carrilhões* usou-se a palavra “sotaque”, em *Feste Lariane* o professor falou de um “cacoete” interpretativo da época em que esta última peça foi composta. Esse foi um aspecto central na argumentação em favor das recomendações interpretativas para o compasso 5, já expostas anteriormente neste trabalho. Outra expressão metafórica utilizada para representar uma ideia referente à interpretação musical foi observada no minuto 15:28 da aula 2. Na terminação de frase do compasso 13 de *November Morn*, a recomendação do professor era que Jorge deveria “terminar no nada”.

No minuto 31:54 da aula 1, abordando o conteúdo das variações de dinâmica na obra *Retrato Brasileiro*, o professor usou a expressão “vai abrindo” enquanto demonstrava um crescendo gradativo. Outra expressão que relacionava a música a uma noção espacial foi a dos “três planos”, que consistiam em melodia, acompanhamento e baixo. Sua importância se deve ao fato de ter sido usada para expor ao aluno uma intenção educativa presente na abordagem de três das quatro peças trabalhadas nas aulas filmadas.

A representação metafórica mais utilizada pelo professor apareceu de forma completa pela primeira vez no minuto 43:44 da aula 1: “Mais gordo o som, né? Tá tão magrinho! Parece minha folha de pagamento”. Isso foi repetido nas aulas 2 – “tá magrinho, bicho! Parece minha folha de pagamento” – e 3 – “na semana de pagamento, você toca magrinho assim me dá um desânimo, cara”. O uso de versões reduzidas – por exemplo, para pedir um som mais “gordo” ou apenas dizer que o mesmo estava “magrinho” – foi observado em outras quatro oportunidades. Entretanto, não é apenas o número de ocorrências que confere relevância a essa expressão, mas também a sua riqueza de teor metafórico e comparativo, apresentando a ideia do “som magrinho” e, ao mesmo tempo, a comparação com a “folha de pagamento”. No item anterior deste trabalho, já foi mencionada uma demonstração por meio da qual o professor buscou fazer com que Jorge percebesse como estava o seu som e como este deveria ser. A importância da expressão em questão, portanto, está também no fato de que ela constitui mais uma forma de representação usada pelo professor no intuito de fazer o aluno perceber um ponto que precisava de aperfeiçoamento.

Por último, deve ser relatada uma representação metafórica ligada a um conteúdo atitudinal. Para isso, vale lembrar a concepção de Zabala (1998) de que tais conteúdos – subdivididos em valores, atitudes e normas – apresentam a

complexidade de possuir, além dos elementos cognitivos, componentes afetivos e condutuais. Ainda segundo o autor, a importância da vinculação afetiva é maior no caso do subgrupo das atitudes,

já que muitas delas são o resultado ou o reflexo das imagens, dos símbolos ou experiências promovidas a partir de modelos surgidos dos grupos ou das pessoas às quais nos sentimos vinculados (ZABALA, 1998, p.47-48).

Conforme já comentado no item 5.1.1, um dos objetivos do professor ao abordar a obra *Retrato Brasileiro* era desenvolver no aluno a atitude de estudar e tocar as músicas dando atenção à harmonia. É interessante notar, a partir do minuto 27:35 da aula 1, a presença de diferentes formas de representação que dessa vez não foram usadas apenas no intuito de o aluno compreender ou aprender a fazer algo, mas serviam, também, como estratégias de convencimento para que Jorge passasse a adotar uma determinada atitude. O professor promoveu uma demonstração da atitude desejada tocando os oito primeiros compassos ao mesmo tempo em que verbalizava suas compreensões sobre a harmonia da peça. Durante a atividade, ele mostrou entusiasmo pela mesma e pelo conhecimento que estava sendo aplicado. Depois argumentou que tal atitude facilita o processo de memorização e, finalmente, lançou mão de uma sedutora expressão metafórica que apelava ao sentido do paladar, afirmando que daquela forma seria “mais fácil degustar a música”.

5.2.3 Explicações

No item referente às demonstrações, já foi comentado que o sujeito considera as suas práticas de “mostrar” e de

“botar a mão” no violão como um elemento importante na constituição do seu modo de ser professor. De fato, nas aulas filmadas e analisadas, ele não recorreu a longas explicações puramente verbais para representar os conteúdos. Talvez isso decorra da natureza procedimental de grande parte dos conteúdos envolvidos no aprendizado de como tocar um instrumento. Deve ser lembrado que quando Zabala (1998, p.45-46) defende a importância dos conteúdos conceituais associados aos procedimentais, ele o faz recomendando que tais componentes conceituais sejam abordados em função do seu uso. Em outras palavras, na aprendizagem de um conteúdo procedimental, os conceitos associados podem oferecer grande ajuda como instrumentos de reflexão e análise, mas desde que se aprenda também como utilizá-los no procedimento.

Outro ponto a ser considerado na compreensão do fato de não ter havido longas explicações puramente verbais é a utilização de diferentes formas de representar um mesmo conteúdo. Como já discutido, as demonstrações, explicações, analogias e metáforas não ocorreram de modo isolado. A relação entre demonstrações e explicações se deu ora com predominância das primeiras, ora das últimas. Houve momentos em que a explicação apareceu de modo bastante incipiente, quase como pequenas indicações verbais dentro da demonstração. Um exemplo disso está justamente no item destinado às demonstrações, quando se comentou a respeito de como o professor fez recomendações técnicas para a execução dos compassos 10 e 11 de *November Morn*. Aqui neste item, porém, dar-se-á ênfase às representações predominantemente explanatórias.

A partir do minuto 7:00 da aula 2, o professor explicou as razões musicais do uso do dedo 1 para tocar o baixo no terceiro tempo do primeiro compasso da peça de Skinner. Ele disse ao aluno que o aspecto mais importante a ser observado ali era a condução das vozes extremas. Portanto, seria melhor

interromper a nota dó⁴ um pouco antes da execução do si³ na voz do contralto para usar o mesmo dedo 1 no si² do baixo e garantir uma boa condução desta última voz, que devia ser priorizada em detrimento da outra (ver a partitura no Anexo B). Além disso, o professor lembrou que aquele dó⁴ que seria interrompido pela retirada prematura do dedo 1 tenderia a continuar sendo ouvido como primeiro harmônico do dó³ do baixo, que seria bem sustentado até o terceiro tempo. Há nessa última justificativa uma referência ao conteúdo da série harmônica, que, porém, fica apenas implícito. Vale aqui apresentar a transcrição de todo esse trecho:

o que está em jogo são as extremas, tá? Que é: [toca o primeiro compasso até o terceiro tempo]. O meio é o meio. A gente pode pegar o si com dedo 1, mesmo que saia daqui [mostra o dedo 1 na primeira casa na corda 2] pra cá [mostra o mesmo dedo na casa 2 na corda 5], porque o dó ali no meio tá repetindo aqui, ó: [toca o intervalo harmônico de oitava formado por do³ e dó⁴] essa oitava, né? Isso daqui já tá soando a oitava dele [toca o dó³], então não tem problema nenhum sair daqui pra cá [mostra outra vez o dedo 1 saindo da corda 2 para a 5]. Agora, [o importante] é isso aqui [executa a voz mais aguda] e isso aqui [executa a mais grave].

A transcrição possibilita perceber que, sem deixar de lado a sua característica de “botar a mão” no violão, o professor realizou uma representação predominantemente explanatória.

Merece ser mencionado também o que se observou a partir do minuto 43:53 da aula 2. Na ocasião, o professor explicou por que na concepção dele a cifra mais adequada para a anacruse de *Sons de Carrilhões* seria a de lá maior com 11^a e

13^a. Ainda que já tenha sido descrita e comentada no subitem da Preparação referente à citada peça de João Pernambuco⁴⁰, tal explanação deve também ser transcrita para que se tenha mais um exemplo desse tipo de representação predominantemente explanatória que mantém a presença das demonstrações:

isso é uma coisa minha, tá? A anacruse geralmente tem função de quê? Impulso. E uma vez impulso, expectativa. E uma vez expectativa, dominante. Eu vejo isso aqui... [executa a anacruse] Eu vejo ele como [toca o acorde de lá maior com sétima cantando a anacruse]. Quem é ele aqui? [toca a anacruse] A 4^a e a 13^a. [toca o acorde de lá maior com 7^a e 13^a e canta o mesmo trecho já cantado] Você cifrou como ré, né? Claro, ele isolado ó: [toca a anacruse] Vai ter que dar um ré, né? Mas no contexto de harmonia, se você for ver aí ele é [toca mais uma vez o acorde de lá maior com 7^a e 13^a].

Por último, vale frisar que a ideia do acidente ocorrente como terça de um acorde dominante, que o professor expôs na entrevista de estimulação de recordação, foi explicada para o aluno nas aulas 1 e 3 por meio de uma representação semelhante a esses dois últimos exemplos.

Uma explanação bastante relevante, levada a cabo sem a necessidade de recorrer a demonstrações, foi observada na aula 1. A partir do minuto 12:47, o professor apontou características de *Feste Lariane* e *Sons de Carrilhões*, explicando os objetivos que seriam perseguidos através das obras. Durante a explanação ele relacionou as duas peças com

⁴⁰ Item 5.1.4.

Retrato Brasileiro e com os objetivos buscados nessa última. Outra explanação bastante interessante ocorreu depois que Jorge executou uma composição de sua própria autoria. O professor procurou explicar ao aluno os motivos da dificuldade que este último estava apresentando para executar um trecho específico:

Se tu puderes trazer um pedaço já escrito dessa daí pra gente poder ver como é que tá, como é que podemos resolver essa... [toca três notas com dedo 1 na corda 3 em diferentes posições] Tá tocando três notas com o mesmo dedo na mesma corda, né? E não só... não seja por isso, é pela velocidade, porque são semicolcheias, né?

Nessa última explanação o professor fez mais um pequeno uso da demonstração, apenas para que o aluno identificasse mais rapidamente o problema que estava sendo colocado em pauta.

Além da relação com as demonstrações, as explicações podem incorporar analogias e metáforas. Algo bastante significativo pode ser percebido no item anterior –5.2.2 – no trecho onde se discute a analogia que faz referência ao salto triplo. Ali há uma transcrição de uma passagem da aula 1 que inclui a mencionada analogia e uma seção demonstrativa posterior. Se fizermos um exercício de perceber toda aquela transcrição de uma forma global, será possível identificá-la como uma grande explanação com analogia e demonstração contidas em seu interior.

Para finalizar toda essa parte destinada à representação, cabe transcrever, ainda, como o professor representou sua interpretação do trecho de *Sons de Carrilhões* compreendido entre os compassos 29 e 31. Trata-se de uma situação que mostra de forma bastante significativa a prática pedagógica do

professor aqui estudado. No momento da aula 3 transcrito abaixo, as demonstrações aparecem como elemento fundamental na busca da compreensão, pelo aluno, de como o trecho deveria soar, de acordo com a compreensão que o professor já possuía. Ao mesmo tempo, observa-se o uso de uma ideia de explícito teor metafórico, já que é pedido ao aluno que este imagine o trecho como se fosse tocado por um regional. Por último, pode-se dizer que o encadeamento de ideias numa linha argumentativa caracteriza uma explanação. Vale destacar que tudo isso ocorreu num período de exatamente 30 segundos.

O motivo é isso aqui, né? [toca as quatro primeiras notas da obra] Aí agora vai ter: [toca e canta as três últimas semicolcheias do compasso 29, todo o 30 e a cabeça do 31 fazendo pequenas pausas que separam as notas em três grupos de quatro]. Você separar esses três planos, não ficar uma coisa só [canta o trecho em *legato* e faz um gesto com a mão indicando um movimento contínuo], mas [toca o trecho como entende que deve ser]. [depois canta e aponta para um lugar diferente da sala a cada grupo de quatro notas, como se cada um deles fosse tocado por uma pessoa invisível] É bem regional, mesmo: a flauta, o cavaquinho e o violão [toca mais uma vez].

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar como um professor de violão organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical e técnico-instrumental de modo a transformá-lo num conteúdo apreensível e compreensível para os seus alunos. Com este fim, realizou-se um estudo de caso com abordagem qualitativa junto a um professor de violão que atua há 29 anos numa escola de música localizada em uma cidade do estado de Santa Catarina.

A questão que permeou este estudo foi: Como acontece o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo nas aulas de um professor de violão? Trata-se, portanto, de uma questão do tipo “como”. Nota-se ainda que o fenômeno deveria ser estudado nas próprias aulas de violão. Tudo isso convergiu para a escolha do método do estudo de caso, que segundo Yin (2005, p.19-28) é apropriado quando se projeta um estudo com a união de três elementos: questão do tipo “como” ou “por que”; foco em fenômeno(s) contemporâneos e contextualizados; e pouco controle do pesquisador sobre os acontecimentos.

As principais contribuições de Shulman (1986; 1987; 2004) no âmbito do presente trabalho estão nas ideias relacionadas ao conhecimento de base da profissão docente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao modelo de raciocínio e ação pedagógica, do qual faz parte a Transformação e os seus processos de preparação, representação, seleção e adaptação. Tardif (2008) também constituiu um importante ponto de apoio teórico, especialmente quando se buscou compreender as práticas pedagógicas do professor de violão a partir da constituição do seu saber-fazer e do seu saber-ser. Além disso, as concepções de Zabala (1998) sobre a relação entre os tipos de conteúdos e os processos de

ensino-aprendizagem exerceram um relevante papel na compreensão das práticas observadas nas aulas.

A longa experiência do professor foi um fator fundamental para a sua escolha como sujeito participante, tendo em vista a relação entre a experiência e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (GUDMUNDSDOTTIR; SHULMAN, 1987). Essa relação já foi destacada na área de educação musical na pesquisa desenvolvida por Mateiro, Russell e Westvall (2012). O conhecimento do conteúdo transformado em pedagógico na eficácia dos processos de ensino e aprendizagem em uma aula de música foi apontado pelas autoras como um fator derivado também da longa experiência da professora. Esse conhecimento é verificado durante a prática da ação docente, não podendo ser identificado em outras situações.

Dentre os resultados, pode-se ressaltar que a formação violonística apareceu como um fator de significativa importância na constituição das práticas cotidianas do professor de violão aqui estudado. Tal formação foi a principal fonte dos seus conhecimentos violonísticos e, ao mesmo tempo, lhe proporcionou a vivência, enquanto aluno, de modelos de práticas pedagógicas específicas para esses conteúdos. Ainda sobre a formação, o sujeito afirmou que o curso superior em pedagogia, realizado quando ele já desempenhava o seu trabalho, teve influência no exercício da sua profissão, especialmente no que diz respeito a como “lidar com o aluno”.

Também foi possível constatar que muitas das ações praticadas em sala de aula têm origem na experiência do sujeito como professor de violão. Esta propiciou a edificação de certezas elaboradas no âmbito da prática docente e oportunizou a avaliação crítica de saberes provenientes de outras fontes. Além disso, a experiência obtida ao longo de 29 anos de

exercício da profissão permitiu aprofundar e tornar mais sofisticada a sua compreensão sobre os alunos.

O professor de violão, durante o processo de coleta de dados, identificou-se como “músico de sala aula”, e não claramente como professor. Pôde-se interpretar que isso decorre, em larga medida, de uma visão bastante integrada da sua atividade, de modo que separar as práticas musicais das práticas docentes nas aulas de instrumento tornava-se, para ele, bastante difícil. De todo modo, deve-se destacar o fato de que, mesmo não sendo o foco do trabalho, a questão da identidade profissional do professor de instrumento apareceu de forma instigante.

Sobre as aulas analisadas, pode-se afirmar que as partituras e as próprias obras violonísticas por elas representadas constituem o material a partir do qual se desenrola a prática do ensino de violão. Observou-se um processo de preparação em que, à luz dos seus próprios conhecimentos, o professor procedeu a uma interpretação crítica a fim de tornar o material mais efetivo pedagogicamente. Ainda como parte da preparação, o sujeito identificou possíveis omissões ou erros no citado material e definiu objetivos a serem alcançados através do mesmo. Verificou-se que, no caso aqui estudado, a aprendizagem das peças violonísticas pelo aluno constitui um fim e ao mesmo tempo um meio para atingir objetivos mais amplos, que extrapolam essas obras específicas. Trata-se de objetivos ligados ao desenvolvimento instrumental e musical do estudante, com a abordagem de conteúdos como funções harmônicas, condução de vozes no instrumento e atitude crítica diante da partitura.

A representação desses conteúdos ocorreu de várias formas, utilizadas pelo professor de modo estreitamente relacionado. Sendo a sua conduta de “mostrar” e de “botar a mão” no violão um elemento importante na constituição do seu

modo de ser professor de instrumento, o sujeito fez largo uso de demonstrações. Na efetivação destas, o violão, que esteve em suas mãos por quase todo o tempo das aulas observadas, constituiu o principal recurso pedagógico. Embora não tenha havido longas explicações puramente verbais, pôde-se observar uma intrincada associação entre demonstrações e explicações, ora com predominância das primeiras, ora das últimas. Outro elemento das representações do professor que merece destaque é a sua riqueza em analogias e metáforas. Pode-se, por fim, ressaltar a ocorrência de conteúdos que foram representados com significativo uso de demonstrações e com expressões verbais de notável teor metafórico, conduzidos em linhas argumentativas tipicamente explanatórias.

Dentre as reflexões que se apresentaram a este pesquisador a partir do presente estudo, talvez as mais importantes estejam ligadas à formação dos professores de instrumento e, de modo mais amplo, dos professores de música. É possível pensar que, nas disciplinas voltadas à formação musical de um futuro professor de música, não se deve perder de vista o objetivo de formar um professor. A pesquisa mostrou a importância dos processos de transformação na prática pedagógica de um professor de violão. De acordo com o referencial teórico, a qualidade, a diversidade e, conseqüentemente, a efetividade de tais processos estão ligados a uma forma multifacetada de compreender o conteúdo (SHULMAN, 2004, p.402-406). Um professor deve compreender o conhecimento acumulado proveniente dos estudos e da literatura produzida na área de modo que seja capaz de organizar e estruturar esse conhecimento de diferentes formas. Além disso, precisa ter uma visão histórica dessa produção e um bom entendimento dos princípios que regem a maneira através da qual os conhecimentos são validados no campo (SHULMAN, 1986, p.9; 1987, p.9). Portanto, dentro de um contexto de formação

de professores de música, ensinar instrumento, regência ou harmonia, por exemplo, pode trazer demandas específicas em relação à formação de músicos que não exercerão a docência.

Além disso, em disciplinas como as citadas acima, os futuros docentes não aprendem somente os conteúdos que irão ensinar, mas também o modo de ensiná-los. Isso apareceu nas discussões teóricas (PIMENTA, p.20-21; SHULMAN, 2004, p.406; TARDIF, 2008, p.68-79) e nos dados empíricos. O professor aqui estudado é graduado em pedagogia e sua formação violonística não se deu no contexto de um curso de formação de professores de música, mas sim em aulas particulares de violão e master-classes depois de ter sido iniciada em aulas individuais numa escola livre. Ainda assim, pôde-se constatar a importância da sua experiência enquanto aluno como fonte de práticas pedagógicas e, de forma mais integral, do seu saber-ser docente.

Esta pesquisa foi profundamente influenciada pelo desejo de dar uma resposta, dentro da área da educação musical, às proposições de Shulman (1987) referentes à necessidade de se produzir descrições e análises das práticas dos professores que dediquem atenção cuidadosa ao “gerenciamento de *ideias*⁴¹” (p.1, grifo do autor, tradução nossa), ou seja, ao modo como os professores lidam com o conteúdo. Tal anseio conduziu inapelavelmente a pesquisa para um comprometimento com o detalhe. As limitações típicas do mestrado, decorrentes da combinação entre a inexperiência de um pesquisador ainda em início de formação e o limite de tempo para a produção da sua dissertação, resultam que esse tipo de pesquisa seja realizado com um volume de dados relativamente pequeno. Para trabalhos futuros, pode ser bastante válido que as coletas de dados sejam realizadas

⁴¹ “management of *ideas*”

acompanhando o trabalho do professor com um mesmo aluno por mais tempo. Isso traria, além de um aprofundamento das análises dos processos de transformação, a possibilidade de relacionar esses processos com a aprendizagem do aluno, que, com o tempo, apareceria de forma mais evidente. Estender a pesquisa para um número maior de alunos também seria interessante, pois proporcionaria a observação mais acurada do processo de adaptação.

Ainda com essa orientação de produzir descrições e análises comprometidas com a forma com que o professor lida com o conteúdo, outro tipo de pesquisa muito interessante pode ser realizado com as mesmas bases teóricas. Shulman (1986; 1987; 2004) não propôs estudos de caso apenas com professores experientes, mas também junto a professores novatos. Assim como Tardif (2008) afirma que o início da carreira docente é um período de intensa aprendizagem profissional, Shulman propõe a pesquisa com professores novatos como uma forma de estudar o conhecimento pedagógico do conteúdo em formação. A riqueza de um estudo de caso dessa natureza não deveria ser negligenciada, pois ele impele o pesquisador a estudar o objeto como processo. No entanto, é necessário atentar para o fato de que o período de observação numa pesquisa como essa também teria que ser mais longo.

Por fim, apesar de reconhecer os limites da sua pesquisa, este pesquisador espera e deseja que a mesma possa contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas empregadas no ensino de violão e de outros instrumentos e também que suscite reflexões e questões para novas pesquisas na área do ensino de violão, de instrumento e talvez da educação musical, de modo ainda mais amplo.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, p.180-202, jan./abr. 2012. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/11.pdf. Acesso em: 18/02/2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDERHEAD, J. Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, v.51, nº2, p.211-217, 1981.

COIMBRA, Rosa Lúcia. Metáfora poética e analogia científica: um ponto de encontro. *6º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Rio de Janeiro, 2001.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Vanda Bellard. Métodos de pesquisa em música e subjetividade. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun; SHULMAN, Lee. Pedagogical content knowledge on social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v.31, nº2, p.59-70, 1987.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (Org.). *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009. p.167-185.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MADEIRA, Ana Esther Correia. “*Todo professor é um herói*”: o professor e a motivação na aula de música. 2012. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student music teachers’ perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three contries. *Finish Journal of Music Education*, v.15, p.53-63, 2012.

MATOS, Robson Barreto. *Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística*. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

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

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (violão)*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em

Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Pesquisas *em versus* pesquisas *com* seres humanos. In: VICTORIA, Ceres et alli. (Orgs.). *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2004. P.33-44.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea: uma experiência pedagógica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 2000.

RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista brasileira de educação física e esporte*, São Paulo, v.22, n.2, p.161-171, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe>. Acesso em 06/01/2013.

SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, fev. 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, fev. 1987.

_____. Aristotle had it right: on knowledge and pedagogy. In: SHULMAN, Lee S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004, p.399-415.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. *Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores*. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. 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. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZAL, Ricieri Carlini. *Explorando master-classes de violão em festivais de música: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino*. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO

Dar a seguinte orientação ao professor antes da apresentação do vídeo: “Professor, nós vamos assistir a um vídeo de um trecho de aproximadamente 35 minutos de uma das suas aulas. A ideia é que durante a exibição você faça comentários. A orientação que eu posso te dar é que o foco do trabalho está em ‘O que você ensinou’ e ‘Como você ensinou’, mas você pode se sentir à vontade para fazer qualquer observação que ache importante ou que queira. A proposta é que você se sinta bastante livre para fazer os seus comentários.”

Apresentar o vídeo da aula 3 do minuto 16:47 até 50:27.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) “Professor, como a gente já conversou, você é graduado em pedagogia e tem uma formação violonística que começou aqui mesmo na escola e depois continuou em festivais e em aulas particulares com Henrique Pinto e Tadeu do Amaral. Eu gostaria de saber se essas duas formações têm relevância no seu trabalho como professor de violão e, se uma delas ou as duas são relevantes, eu queria que você comentasse ‘como’.”

2) “Agora eu gostaria de saber sobre a tua experiência como professor de violão. Se ela te auxilia na tua prática profissional.” (Se o professor responder apenas ‘sim’, perguntar ‘como’. Se responder ‘não’, perguntar ‘por quê’.)

ANEXO A: Retrato Brasileiro

3. Retrato brasileiro

BADEN POWELL

Chão lento
Adagio

11

rall. -----

Q4

a tempo

11

10 (0) (0)

(0)

rall. -----

2. ten.

rall. -----

ten.

a tempo 3 (0)

ANEXO B: November Morn

November Morn

[Group C]

Tony Skinner
(1960 -)

♩ = 72

mf

1 1/2 BI - - 1 To Coda ⊕

9 mp

12 mf p

16 1/2 BI - - 1 1/2 BI - - 1 D. C. al Coda

Coda 20 mf p

ANEXO C: Feste Lariane

Luigi MOZZANI (1869-1943)

FESTE LARIANE

Arrangement de "Peruvian Air" de Luis Toribio ROMERO (1854-1893).

Révision pour guitare de Jean-François Delcamp

Moderato (♩ = c. 108)

ANEXO D: Sons de Carrilhões

SONS DE CARRILHÕES

(CHORO - MAXIXE)

digitação e revisão
T. SANTOSJOÃO TEIXEIRA GUIMARÃES
(João Pernambuco)

6ª em Ré

♩ = 72 $\frac{1}{2}$ VII

$\frac{1}{2}$ V

$\frac{1}{2}$ V

$\frac{1}{2}$ VII

$\frac{1}{2}$ V

1.ª

2.ª

$\frac{1}{2}$ V

$\frac{1}{2}$ VII

This page contains eight staves of musical notation for guitar, written in G major (one sharp) and common time. The notation includes various chords, scales, and techniques such as triplets, slurs, and fingering.

Key features of the notation include:

- Chord Symbols:** $\frac{1}{2} VII$ and $\frac{1}{2} V$ are placed above the staves to indicate specific chords.
- Fingering:** Numbers 1, 2, 3, 4 are used to indicate fingerings for notes. Circled numbers 1, 2, 3, 4, 5 are used for specific techniques or positions.
- Techniques:** Slurs, accents (>), and triplets are used to indicate phrasing and rhythm.
- Staff 4:** Features first and second endings labeled $1.^a$ and $2.^a$ with a $\frac{1}{2} III$ chord symbol.
- Staff 8:** Includes circled numbers 1, 2, 3, 4, 5 and a circled 1 at the end of the piece.