

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

ANDREI JAN HOFFMANN ULLER

**PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS LIVRES DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOIS PROFESSORES**

FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA

2012

Ficha Elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

U41p

Uller, Andrei Jan Hoffmann

Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores / Andrei Jan Hoffmann Uller, 2012.

174 p. : il. ; 30 cm

Bibliografia: p. 156-160

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2012.

1. Música – Instrução e Estudo – 2. Violão – Instrução e Estudo. – I. Schambeck, Regina Finck. - II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música. III. Título.

CDD. 787.61007– 20 ed.

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

ANDREI JAN HOFFMANN ULLER

**PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS LIVRES DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOIS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música na subárea Educação Musical como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA

2012

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

ANDREI JAN HOFFMANN ULLER

**PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO EM ESCOLAS LIVRES DE
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE DOIS PROFESSORES**

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

Banca Examinadora:

Orientadora:

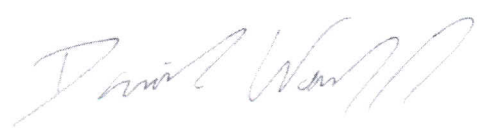


Dra. Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:



Dra. Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina



Dr. Daniel Wolff
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Florianópolis - SC, 12 de março de 2012.

Para a minha companheira e esposa, Jusciele
Nicolladelli, e para meus pais.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Regina Finck Schambeck, por aceitar o projeto e desenvolver parte de minha autonomia.

Aos professores Sérgio Figueiredo, Viviane Beineke, José Soares e Daniel Wolff, pelas sugestões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por conceder a bolsa de estudos no período de um ano do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por conceder a bolsa de estudos, no período de um semestre, de intercâmbio Brasil/EUA no curso do bacharelado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC.

A todos os professores da graduação em música da UDESC.

Ao professor Renato Mór, pelas primeiras aulas de violão clássico e pelo seu incentivo.

A Mailon Bugmann e William Pofhal pela amizade.

Aos professores do bacharelado em violão, André Ferreira de Moura, Júlio Alves (*Marshall University*) Luiz Mantovani, Alisson Alípio e Bruno Madeira, pela troca de ideias.

Aos colegas do mestrado e colegas do bacharelado pela partilha de informações.

A Márcia Porto, por sua bondade e atenção.

A Rafael Marciniak e Daniela Vieira, pela troca de ideias artísticas e pela amizade.

Aos demais integrantes da banda Rhestus, Marcos Diegel, Richard Schmidt, Alexsander Lehber e Tiago Sestrem (hoje, ex-integrante), pela amizade.

A todos os colegas metaleiros do Vale do Itajaí, pela amizade.

À Música, por sua existência.

A todos que ajudaram, diretamente ou indiretamente, na realização deste trabalho.

“Todavia, o conhecimento sensorial não é o único critério de verdade, pois a ciência, assim como a arte, conforme observa Langer, ocupa-se de símbolos”. (MAYER, 1976, p.590).

RESUMO

Este trabalho teve como meta representar os processos de ensino de violão de dois professores em duas escolas livres de música no município de Blumenau, estado de Santa Catarina. Procurou-se, também, investigar como esses professores avaliam a sua própria atuação pedagógica. A bibliografia utilizada esteve embasada em textos que abrangem educação musical através do ensino do violão e, como referencial teórico, as concepções do professor de instrumento e relações professor-aluno a partir dos pressupostos de Hallam (1998), Lehmann, Sloboda e Woody (2007). A metodologia utilizada para este trabalho foi de caráter qualitativo através do estudo de caso. A investigação foi realizada com o apoio da reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000). Para identificar os processos de ensino dos professores Marcelo e Wallace foram empregadas técnicas de pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, foram realizados questionários para identificar o perfil dos professores e o contexto onde atuam. Na segunda etapa, foram observadas e gravadas, em vídeo, seis aulas. A partir dessas observações, o pesquisador elaborou um roteiro de entrevista semi-estruturada com o objetivo de identificar como esses dois professores de violão percebem as suas práticas pedagógicas a partir da reflexão depois da ação. A análise foi estruturada em duas seções. Na primeira, é o olhar do pesquisador que destaca pontos específicos das práticas pedagógicas dos professores investigados, indicando, principalmente, como resolvem questões relativas às técnicas violonísticas, estudo do instrumento, situações de conflito, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Na segunda seção, é o olhar dos professores que guia o pesquisador para os aspectos considerados importantes sobre as aulas. A partir da análise, observa-se que cada professor utiliza diferentes formas de se relacionar com seus alunos. Assistir aos vídeos gravados, possibilitou aos professores uma reflexão sobre a ação e a revisão de alguns procedimentos utilizados nas práticas pedagógicas. Marcelo e Wallace, com base na observação das próprias aulas, apontam para mudanças no planejamento, da forma como se comunicam com os alunos e também da abordagem e seleção dos conteúdos a serem adotados em aulas de violão.

Palavras-chave: educação musical - violão - processos de ensino

ABSTRACTS

This work has the goal to portray the guitar teaching processes of two teachers in two music schools of Blumenau city, Santa Catarina State. Also, tried to investigate how this teachers evaluate their own pedagogical action. The bibliography used was based on texts that cover music education through guitar teaching and as theoretical reference the conceptions of instrumental teacher and relations teacher-student proposed by Hallam (1998), Lehmann, Sloboda and Woody (2007). The methodology used for this work was qualitative by case study. The investigation was realized supported by the reflection on action purposed by Schön (2000). To identify the teaching processes of teachers Marcelo and Wallace were used research techniques in two stages. The first stage were realized questionnaires to identify the teachers profiles and the context where they act. In the second stage were observed and recorded in video six lessons. By these observations the researcher structured a script of semi-structured interview with the goal to identify how these two guitar teachers perceived their pedagogical practice by reflection after action. The analysis was structured in two sections. In first is the researcher's observation that highlights specific points of pedagogical practices of investigated teachers, indicating, mainly, how solve questions relative to guitar techniques, instrument practicing, situations of conflict, learning difficulties, and others. In the second section are the teacher's observations that guides the researcher to aspects considered important on lessons. From analysis apparently that each teacher used different ways to relate with their students. Watch the recorded videos allowed the teachers a reflection on action and a revise of some procedures used in pedagogical practices. Marcelo and Wallace by the observation of their own lessons, point to changes in planning, the way how they communicates with their students and also the approach in contents selection to be used in guitar lessons.

Key-words: music education - guitar - teaching processes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: elaborado pelo autor segundo o ciclo instrucional de Price (1992).....	24
Gráfico 02: professor de instrumento e opções de mercado.....	26
Gráfico 03: elaborado pelo autor segundo a descrição de Schön sobre o processo da reflexão sobre ação.....	29
Gráfico 04: elementos representados em métodos e pesquisas sobre o ensino do violão. (quadro elaborado pelo autor)	34
Gráfico 05: levada rítmica 1 durante a canção Será (Legião Urbana).....	65
Gráfico 06: primeira versão levada rítmica 2.....	71
Gráfico 07: segunda versão levada rítmica 2.....	72
Gráfico 08: levada rítmica 1 e outra possibilidade de movimentação da m.d. utilizada na canção Hoje a Noite não tem Luar (Legião Urbana).....	102
Gráfico 09: dedilhado 1 durante a canção Hoje a Noite Não Tem Luar (Legião Urbana).....	104
Gráfico 10: levada rítmica 3 durante a canção <i>Creep</i> (Radiohead).....	114
Gráfico 11: proposta de dedilhado 2 durante a canção <i>Creep</i> (Radiohead).....	115
Gráfico 12: dedilhado 3 durante a canção <i>Total Eclipse of the Heart</i> (Glee).....	117
Gráfico 13: versão reduzida do dedilhado 3.....	117
Gráfico 14: levada rítmica 4 durante a canção <i>One More Time</i> (Paralamas do Sucesso).....	127
Gráfico 15: levada rítmica 4 alternativa para demonstrar a utilização do som abafado.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: elaborado pelo autor segundo a citação de Lehman, Sloboda e Woody sobre a pesquisa de Reid (2001).	16
Tabela 02: elaborado pelo autor segundo as representações funcionais de Lehman, Sloboda e Woody (2007).....	17
Tabela 03: elaborado pelo autor segundo as perspectivas da relação professor-estudante de Hallam (1998).....	18
Tabela 04: elaborado pelo autor segundo as concepções da relação professor-estudante de Hallam (1998).....	19
Tabela 05: elaborado pelo autor segundo as intenções pedagógicas apresentadas por Hallam (1998).....	22
Tabela 06: elaborado pelo autor segundo as perspectivas de ser professor de Santos (2011, p.46).....	24
Tabela 07: datas das observações e gravações.....	48
Tabela 08: equipamentos utilizados para a coleta de dados.....	49
Tabela 09: categorias estabelecidas para a entrevista semi-estruturada.....	51
Tabela 10: coleta de dados através da gravação de aulas e gravação de entrevistas semi-estruturadas.....	53
Tabela 11: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo da primeira semana com a aluna Suzana.....	55
Tabela 12: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo da segunda semana com a aluna Suzana.....	56
Tabela 13: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo da terceira semana com a aluna Suzana.....	57
Tabela 14: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace da primeira semana com a aluna Teresa.....	58
Tabela 15: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace da segunda semana com a aluna Teresa.....	58
Tabela 16: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace da terceira semana com a aluna Teresa.....	59
Tabela 17: nomes fictícios atribuídos a escola e participantes de acordo com os critérios éticos de Creswell.....	60
Tabela 18: principais referências respondidas pelo professor Marcelo.....	61
Tabela 19: principais referências respondidas pelo professor Wallace.....	63
Tabela 20: tópicos assistidos da primeira aula pelo professor Marcelo.....	65
Tabela 21: tópicos assistidos da segunda aula pelo professor Marcelo.....	67
Tabela 22: tópicos assistidos da terceira aula pelo professor Marcelo.....	82
Tabela 23: tópicos assistidos da primeira aula pelo professor Wallace.....	97
Tabela 24: tópicos assistidos da segunda aula pelo professor Wallace.....	105
Tabela 25: tópicos assistidos da terceira aula pelo professor Wallace.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	16
1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR	16
1.1.1 O Professor de instrumento	17
1.1.2 O Professor Reflexivo	33
1.2 ENSINO DO VIOLÃO	39
1.2.1 Métodos de ensino de violão.....	39
1.2.2 Ensino individual de violão.....	43
1.2.3 Ensino coletivo de violão.....	44
1.2.4 Repertório.....	48
2 METODOLOGIA.....	50
2.1 O ESTUDO DE CASO.....	52
2.2 FONTES DE DADOS E DATAS DAS OBSERVAÇÕES E GRAVAÇÕES.....	53
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
2.3.1 Questionário.....	55
2.3.2 Entrevista semi-estruturada	55
2.4 CRITÉRIOS ÉTICOS.....	66
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS.....	68
3.1 CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA “ANDANTE”	68
3.2 PERFIL DO PROFESSOR MARCELO.....	69
3.3 CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA PRESTO	71
3.4 PERFIL DO PROFESSOR WALLACE.....	72
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESCRIÇÃO DAS AULAS A.....	74
PARTIR DO OLHAR DO PESQUISADOR.....	74
4.1 PROFESSOR MARCELO AULA 1.....	74
4.1.1 Levada rítmica 1 na canção Será (Legião Urbana).....	74
4.1.2 Pestana	77
4.1.3 Analogia com a bateria.....	81
4.2 PROFESSOR MARCELO AULA 2	84
4.2.1 Canção Será.....	84
4.2.2 Sobre o violão com encordoamento de aço.....	86
4.2.3 Pestana.....	88
4.2.4 Estudo do aluno.....	90
4.2.5 Acorde e posicionamento dos dedos da mão esquerda.....	90
4.2.6 Postura apoiada na perna esquerda.....	92
4.2.7 Ritmo novo.....	94
4.3 PROFESSOR MARCELO AULA 3.....	95
4.3.1 Canção O tempo não para.....	95
4.3.2 Solo.....	96
4.3.3 Contagem do ritmo.....	98
4.4 PROFESSOR WALLACE AULA 1.....	100
4.4.1 Ensino de um padrão rítmico.....	100

4.4.2 Tensão ocasionada pela câmera.....	103
4.4.3 Toque juntamente com o celular.....	105
4.5 PROFESSOR WALLACE AULA 2.....	109
4.5.1 Dedilhado.....	109
4.5.2 Aluna dedilhando e professor arpejando o acorde.....	110
4.5.3 Canção Total Eclipse of the Heart.....	111
4.5.4 Dedilhado.....	112
4.5.5 Capo tasto e toque juntamente com a reprodução do celular.....	114
4.6 PROFESSOR WALLACE AULA 3.....	116
4.6.1 Escrita do acorde para canhoto.....	116
4.6.2 Canção One More Time.....	118
4.6.3 Ritmo do Reggae.....	119
4.6.4 Dois compassos para cada acorde.....	120
4.6.5 O som abafado.....	121
5 AS PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO A.....	123
PARTIR DO USO DE VÍDEO	123
5.1 “O VÍDEO, ELE ESTENDE ESSE PROCESSO DE REFLEXÃO”: VÍDEO AULA 1 (PROFESSOR MARCELO).....	123
5.2 “ASSISTINDO AO VÍDEO MUDA ...”: VÍDEO AULA 2 (PROFESSOR MARCELO).....	130
5.3 “O PLANEJAMENTO, A ORGANIZAÇÃO DA AULA, A EXPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS”: VÍDEO AULA 3 (PROFESSOR MARCELO).....	134
5.4 “A QUANTIDADE DE TEMPO”: VÍDEO AULA 1 (PROFESSOR WALLACE).....	138
5.5 “EU ACHO QUE EU NÃO MUDARIA NADA”: VÍDEO AULA 2..... (PROFESSOR WALLACE).....	143
5.6 “OBSERVAR DE UM OUTRO ÂNGULO COMO É QUE AS AÇÕES QUE O ALUNO PLANEJOU ENTRARAM EM PRÁTICA”: VÍDEO AULA 3 (PROFESSOR WALLACE)	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	161
ANEXO 1	162
Carta de apresentação ao professor	162
ANEXO 2	164
Termo de Consentimento.....	164
ANEXO 3.....	166
Questionário.....	166
ANEXO 4.....	169
Roteiro da entrevista semi-estruturada gravada.....	169
ANEXO 5.....	171
Roteiro para os trechos dos vídeos reproduzidos.....	171

INTRODUÇÃO

O motivo que me levou a escrever este trabalho está baseado em minha própria formação musical. O violão foi o instrumento musical que escolhi para educar-me e também me educar musicalmente, tendo minhas primeiras aulas aos nove anos de idade. Após as primeiras experiências com o violão, o meu interesse em desenvolver mais e melhor o meu desempenho com o instrumento e a minha formação docente não parou. Participei de oficinas de música, *workshops*, *masterclasses*, festivais de música, conclui o curso de Licenciatura em Música em 2008 e, no momento, também curso, concomitante ao mestrado, o curso de bacharelado em violão.

No período em que iniciei meus estudos na pós-graduação, posso citar, como muito importante para a minha formação, o intercâmbio com a *Marshall University* (EUA). Esta experiência, de seis meses de duração, através da disciplina de Pedagogia do Violão, foi decisiva para a escolha do tema de pesquisa, pois tive como atribuição ministrar aulas para os alunos de bacharelado em violão daquela universidade. Como estratégia de ensino, o professor titular da disciplina, nos EUA, usou, como recurso, a gravação em vídeo para posterior análise de todos os alunos da disciplina. Ao indagar o professor sobre esta estratégia e verificar na minha própria prática pedagógica a contribuição da reflexão sobre a ação a partir do uso desses vídeos, surgiram novas ideias, construções e planejamentos. A justificativa, pois, para a escolha dessa temática e desses procedimentos metodológicos foi baseada nesta experiência e, portanto, o trabalho realizado foi pautado na prática de ensino de violão a partir do estudo de caso de dois professores em escolas livres de música na cidade de Blumenau/SC.

O violão talvez por ser um instrumento de fácil aquisição (VIEIRA, 2009, p.109), se comparado ao piano, ao violino, ao saxofone, entre outros, determina a alta demanda por aulas observada em escolas livres. Existe produção científica a respeito do estudo em educação musical com foco no violão (TOURINHO, 1995, 2001, 2003, 2004; QUEIROZ, 2000; CORRÊA, 2000, 2001, 2003, 2004; FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001; MACHADO; PINTO, 2002; VASCONCELOS, 2002; NAVEDA, 2003; TIAGO; PERDOMO, 2004; MACHADO, 2004; FIREMAN, 2006; VIEIRA, 2009), em que cada autor foca uma investigação específica: como o ensino voltado para crianças, adolescentes, adultos e idosos com ênfase no repertório e o ensino a

distância, fazendo-o através de diferentes metodologias de ensino: ensino coletivo, individual e a combinação das duas metodologias, assim como considerando-o nos seus mais variados contextos: educação básica, escolas técnicas ou profissionalizantes, associações, casa do aluno, casa do professor, oficinas, cursos, projetos, cursos superiores e ambientes informais. Além desta produção teórica, estão presentes na produção literária também os trabalhos de caráter não científico, autores considerados consagrados tanto em sua experiência instrumental como pedagógica com violão (CARLEVARO, 1966, 1967, 1969, 1974, 1979; PINTO, 1978; TENNANT, 1995; QUINE, 1990; GLISE, 1997).

A respeito da formação de professor, professor de instrumento e suas relações professor-aluno, temos as investigações de (JORGENSEN, 2008; HENTSCKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007; HALLAM, 1998) e sobre a prática reflexiva para a formação docente (ZEICHNER, 2008; ANDRÉ, 2009; LÜDKE, 2009; NÓVOA, 2009; SCHÖN, 2000). No entanto, trabalhos visando aos processos de ensino de violão em escolas livres de música com a construção reflexiva das práticas pedagógicas dos próprios professores constitui um tema que pode ser explorado.

O município de Blumenau possui escolas livres de música, que são acessíveis a diversos tipos de público: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, sendo possível a prática de diversas atividades musicais: prática de bandas, aulas de instrumento musical específico, coral, teorias musicais, música de câmara, orquestras, etc.

O presente trabalho teve como objetivo investigar com maior profundidade como professores de violão atuam nestes ambientes educacionais e também as suas considerações a respeito de suas próprias práticas pedagógicas. Diante disto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o professor caracteriza o seu processo de ensino de violão a partir das análises de aulas gravadas através de vídeo? E foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar como a reprodução do vídeo interfere no discurso e nos processos de ensino nas aulas de violão sob a perspectiva do professor.
- Descrever como o professor de violão avalia a sua prática pedagógica em sala de aula.
- Descrever qual a concepção do professor de violão sobre a metodologia de gravação de vídeo como recurso didático.

- Caracterizar como a reflexão sobre a ação do professor de violão contribui para a sua formação.

A metodologia utilizada para o estudo esteve referenciada no caráter qualitativo através da estratégia de estudos de caso, buscando investigar a questão como os professores de violão ensinam e como avaliam a sua própria prática pedagógica. Para responder a questão da pesquisa foram empregadas as técnicas de questionário, registros das observações, gravações em vídeo das aulas e entrevistas semi-estruturadas.

O trabalho está seccionado em quatro partes. A primeira parte corresponde à revisão de literatura dos referenciais relacionados com o tema. A segunda parte enfoca os procedimentos metodológicos adotados. A terceira parte retrata o contexto investigado e o perfil de cada participante da pesquisa. E, por fim, a última parte descreve as aulas de cada professor as quais foram gravadas em vídeo com referência aos autores da revisão de literatura da primeira parte. E também a relação com a literatura através das construções realizadas por cada professor através de suas observações das próprias práticas pedagógicas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Mazzoti (2006) afirma que a revisão de literatura possui como meta “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador” (p.26). A ênfase da autora está na busca do “estado da arte”, que consiste em descobrir o que a área de estudos a ser pesquisada já produziu e esta produção de conhecimento (estado da arte) não é um produto isolado, mas uma construção coletiva. Com referência às considerações de Mazzoti, para discutir academicamente a área de educação musical voltada ao instrumento violão fez-se necessária uma revisão literária do quanto a educação musical tem produzido para o ensino do violão. Para tanto, foram analisados textos publicados na forma de comunicações, pôsteres, em anais de encontros e congressos da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM¹ e, além disso, foram analisadas dissertações e teses disponíveis para consulta nas bibliotecas digitais.

1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Os aspectos constituintes para a formação de um professor são diversos. Além da sua formação profissional através da obtenção de título, ou da sua formação através do estudo e domínio da prática instrumental, seus saberes podem estar relacionados aos conhecimentos adquiridos através de materiais escritos, tais como livros, artigos, métodos, jornais, dissertações, teses, da mesma forma associada a materiais não escritos, como assistir a palestras, seminários, *workshops*, oficinas, somando-se as experiências deste profissional ao longo de toda a vida (JORGENSEN, 2008, p.5).

Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) apresentam as concepções dos saberes docentes na formação de professores, estabelecendo as áreas de conhecimento que constituem esse saber. Para as autoras, essas áreas são categorizadas em disciplinares, curriculares, experiências, conteúdo, entre outros. Deste modo, quando se discute sobre a formação do professor para o ensino de violão e seus conteúdos teóricos e práticos, abordam-se aos materiais escritos que tratam sobre o ensino deste instrumento musical.

¹A Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM fundada em 1991 é uma entidade representativa no que concerne a produção textual de diversas regiões do país. Entre suas publicações contempla pesquisas em andamento, pesquisas concluídas ou relatos de experiência e artigos publicados na revista.

1.1.1 O Professor de instrumento

Assim como a constituição das características de um grande *performer* não é algo inato, mas parte do seu desenvolvimento de experiências anteriores, o mesmo acontece com o professor. Um excelente professor não nasce com as características prontas, mas quando o indivíduo assume a iniciativa pela busca do aperfeiçoamento de ensino (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p.203).

Segundo Lehmann, Sloboda e Woody (2007), os professores considerados ótimos possuem habilidades específicas que são diferentes das de um *performer* (p.185). Esta evidência passa a ser uma das razões pelas quais nem todo excelente instrumentista é, conseqüentemente, um bom professor. De acordo com os autores, o processo de ensino sofre influências das relações que o professor estabelece com o estudante, existindo dois modelos genéricos a respeito da relação professor/estudante: mestre-aprendiz e mentor-amigo. O primeiro refere-se aos professores que demonstram suas habilidades e suas experiências profissionais ao estudante. Nesta relação, a comunicação é caracterizada com direcionamento do professor para o estudante. Este modelo, frequentemente, resulta em uma cópia direta pelo aluno do professor. O segundo modelo caracteriza-se por uma grande comunicação entre professor e aluno. Neste caso, a relação fica estabelecida em dois sentidos, ou seja, do professor para o estudante ou do estudante para o professor. O professor procura facilitar as experimentações musicais do estudante e oferecer ideias musicais a serem avaliadas pelo mesmo. Este modelo faz com que o professor atenda-se, com mais frequência, às necessidades do estudante (p.187).

Os autores mencionados demonstram também que os professores ao ensinar músicas específicas passam a gastar muito tempo instruindo sobre questões técnicas, como a correção rítmica, notas e movimentações físicas de execução, e, somente depois, passam a orientar sobre as questões expressivas da obra musical, tais como alterações de dinâmica, timbre, articulações, fraseados, etc. Ao citar Reid (2001), Lehmann, Sloboda e Woody (2007) demonstram uma progressão hierárquica em cinco níveis em que os professores orientam os seus estudantes. A tabela a seguir descreve cada um destes níveis:

NÍVEL	ESTÁGIO	DESCRIÇÃO
Nível 1	Instrumental	Ensino sobre as habilidades físicas e aspectos técnicos de performance.
Nível 2	Elementos	Ensino sobre elementos musicais como dinâmicas, fraseados e articulações.
Nível 3	Significado Musical	Ensino sobre um significado musical interno da música. O estudante depende dos conselhos do professor quanto à interpretação estilística adequada para expressar o “sentimento” apropriado de uma obra musical.
Nível 4	Comunicação	Orientação para o esforço do estudante na transmissão do significado para uma audiência.
Nível 5	Expressar o significado	O estudante é encorajado a adicionar sua própria expressão ou significado pessoal em suas performances.

Tabela 01: Elaborado pelo autor segundo a citação de Lehmann, Sloboda e Woody (2007) sobre a pesquisa de Reid (2001).

Para Reid (2001, *apud* Lehmann; Sloboda; Woody), estes níveis são lineares, não sendo possível adicionar expressão em uma obra sem haver resolvido as questões técnicas do nível um (p.190). Na concepção de Reid, professores de instrumento procuram fornecer habilidades cognitivas musicais aos estudantes através de duas funções amplas. A primeira em que o professor fornece modelos musicais sonoros ao estudante, ou seja, o professor toca um trecho musical e solicita ao estudante ouvir e imitar o mais próximo possível da execução do professor. Além disso, o professor pode pedir que o estudante busque referências em gravações para modelos sonoros. A segunda é quando o professor oferece uma crítica específica sobre as performances do estudante. As críticas mais construtivas são aquelas que demonstram as diferenças entre a interpretação do estudante e outra versão considerada como sendo de boa qualidade. De acordo com Reid, professores experientes fornecem críticas detalhadas e não somente comentários genéricos, tais como “Muito bom!”.

O treinamento destas habilidades faz com que o estudante possa construir a sua própria representação mental para uma performance musical, avaliando as suas próprias interpretações. Os autores Lehmann, Sloboda e Woody (2007) propõem as seguintes representações funcionais:

REPRESENTAÇÃO FUNCIONAL	DESCRIÇÃO
Imaginar um objetivo	A habilidade de representar mentalmente como uma peça musical deverá soar. Esta função é desenvolvida quando o estudante trabalha com modelos sonoros.
Produção motora	Representações mentais para a produção motora que ativam o estudante a executar os movimentos e respostas físicas necessárias para tocar um instrumento e saber como estes movimentos são sentidos. Nesta função, a instrução de aspectos técnicos e corporais é crucial.
Monitoração própria	A habilidade de conseguir ouvir e criticar as suas próprias performances. Nesta função, o estudante geralmente conta com a crítica do professor, pois muita da atenção do estudante está na produção sonora e não na monitoração do resultado sonoro.

Tabela 02: Elaborado pelo autor segundo as representações funcionais de Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

Hallam (1998) afirma que o reconhecimento da eficiência da educação deve ser entendida a partir de metas de aprendizagens particulares. Em conformidade com a autora, as pessoas conhecem relativamente pouco sobre como os professores de instrumento interagem com os seus estudantes. No entanto, o que se sabe é que a determinação do nível de aprendizado do indivíduo está ligada diretamente com o relacionamento estabelecido entre professor-estudante e a natureza do ensino (HALLAM, 1998, p.229). Três estágios de desenvolvimento do professor, a sua importância e a relação professor-estudante são representados por Hallam:

ESTÁGIO	DESCRIÇÃO
Estágio inicial	No estágio inicial, os professores exercem as suas atividades para situações divertidas. A recompensa caracteriza-se, neste estágio, com o objetivo de ocasionar interesse e envolvimento do estudante. A ênfase está sobre uma atividade divertida e a exploração gerando interesse e entusiasmo.
Estágio 2	No segundo estágio, a focalização está sobre a aquisição sistemática do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. A atenção em detalhes, induções para as habilidades técnicas, vocabulário da disciplina com suas normas e lógicas, prática meticulosa e repetição caracterizam este estágio.
Estágio 3	O terceiro estágio caracteriza-se com o estudante comprometido a música. Os estudantes são ensinados por professores considerados especialistas no campo. A ênfase nos detalhes é substituída para um desenvolvimento do amplo entendimento da música.

Tabela 03: elaborado pelo autor segundo as perspectivas da relação professor-estudante de Hallam (1998).

No estágio inicial, conforme a autora, os professores precisam ser relativamente acríticos, encorajando e entusiasmando o estudante para gerar um interesse e comprometimento com a

música. A estudiosa alerta sobre a provável desistência da criança das atividades de aprendizagem se este estágio não for avaliado positivamente pelo aprendiz e, ainda, caso o estudante do instrumento não se tornar comprometido quando o trabalho tornar-se difícil, exigindo técnicas e novas habilidades cognitivas (HALLAM, 1998, p. 231).

Segundo Hallam, a relação entre professor-estudante, no segundo estágio, muda para uma atitude de respeito entre os pares. Esta relação estende-se através das aulas e o professor fornece oportunidades em diversas atividades ao estudante, tais como recitais, concursos, cursos de verão, encontros com outros profissionais e professores considerados exímios e outras oportunidades para o estudo aprofundado. Hallam alerta para possíveis resultados irreparáveis se a criança começar o seu aprendizado instrumental tardio, obtendo instruções inadequadas ou, por outro lado, se forem registradas muitas mudanças de professor (HALLAM, 1998, p. 230).

O terceiro estágio descrito por Hallam está na relação professor-aluno, sendo que um relacionamento pessoal já não é tão importante como no segundo estágio. A importância está sobre na dedicação à música e no desenvolvimento do trabalho em uma maneira pessoal. Estudantes executam as obras musicais aos seus professores, sendo que a sua performance é analisada com o objetivo de modelar o processo adotado por profissionais e reavaliar as suas performances. Os estudantes começam a desenvolver os seus próprios modos de trabalho, descobrindo e resolvendo os seus próprios problemas a ponto de alcançar a independência em seus julgamentos, trabalhando para a sua própria satisfação e não a dos professores. Os estudantes caracterizam-se, neste ponto, por estarem completamente imersos em seu trabalho. O professor no terceiro estágio não apenas concentra-se sobre a performance musical do estudante, mas influencia o desenvolvimento da personalidade do estudante, iniciando uma inserção no mundo dos valores musicais, apresentando-o a círculos profissionais e ajudando a entrar na profissão.

Através de exemplos, Hallam demonstra como as atividades de ensino e aprendizagens fazem parte de um processo natural do ser - humano. Os pais ensinando aos filhos variados comportamentos sem recorrer à instrução formal: como se vestir, como comer com talheres, como os pais esperam que os filhos comportem-se. Crianças ensinam umas as outras como jogar novos jogos. Adultos ensinam uns aos outros como comprar um carro, cozinhar, conseguir um emprego, etc. Segundo a autora, o ensino em instituições, geralmente, acontece fora do contexto em que a atividade normalmente é empreendida (HALLAM, 1998, p.231).

A pesquisadora enfatiza que não existe ensino eficiente sem relacionar com os objetivos do aprendizado. E isto serve também para a instrução instrumental. As formas como os professores ensinam refletem-se nos objetivos atingidos e mesmo quando estes objetivos estão especificados, a metodologia utilizada para um efeito eficiente dependerá do estudante, do contexto e do professor (HALLAM, 1998, p.231).

Para compreender a relação professor-aluno em aulas de instrumento que, segundo Hallam, acontecem com maior frequência de forma individual e fora de instituições educacionais, a autora apresenta cinco concepções: a concepção de engenharia, a concepção de aprendizagem, a concepção de desenvolvimento, a concepção de nutrição e a concepção de reforma social.

CONCEPÇÃO	PROFESSOR	ALUNO
de engenharia	Concebe a sua atuação como um transmissor de conhecimento. Determina o que irá ser trabalhado como técnicas, currículo, interpretação, repertório, etc. O professor fala em excesso o que não garante resultados. Os professores tendem a usar pouco tempo com demonstrações de como tocar e há uma ênfase sobre a técnica em detrimento de considerações musicais.	O aluno não é um participante ativo de seu aprendizado. Concebido como receptor passivo do conhecimento. Fala demasiada do professor gera desatenção do estudante.
de aprendizagem	A concepção de aprendizagem é direcionada ao desenvolvimento do conhecimento e às formas de ser. O professor pode reajustar pontos do progresso do estudante. Por exemplo, se os objetivos foram atingidos, o professor pode exigir um aumento da qualidade na performance ou sugerir uma nova obra musical. Seis estratégias de professor são apresentadas: recrutamento, redução de graus de liberdade, manutenção de direção, marcação de aspectos críticos, controle de frustração e demonstração.	O aprendiz é inculcado a pensar nas maneiras do mestre, onde o processo inicia sendo um participante periférico. Em seguida, habilidades são desenvolvidas a medida que novos desafios surgem associados com o trabalho. O estudante observa as habilidades das pessoas e, após, faz parte de atividades relacionadas com o trabalho. Caracteriza-se na maneira que o indivíduo consegue desenvolver habilidades com os outros, sendo que não conseguiria desenvolver tais habilidades isoladamente.
de desenvolvimento	Os profissionais tornam-se praticantes reflexivos, que reflatam sobre os seus trabalhos fazendo mudanças necessárias em suas atuações profissionais. Profissionais lidam com momentos de incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores. Para exemplificar este tipo de situação, Hallam apresenta um momento em que o professor ensina uma habilidade técnica a um estudante que possui dificuldade no aprendizado. Através desta dificuldade apresentada pelo estudante, o professor elevará a sua consciência sobre como lidar com o elemento técnico ensinado para, então, explicar ao estudante. Durante o processo de reexaminar o modo como a técnica é alcançada, pode alterar a maneira como o professor ensina e até mesmo a execução musical no futuro.	Hallam (1998), para este modelo, cita a proposta de Schön, que leva em conta o desenvolvimento do intelecto, a autonomia e a independência do estudante.

de nutrição	Na concepção de nutrição, o ensino é compreendido como um processo facilitador para o aprendizado do estudante. A autora descreve o aspecto negativo do modelo, pois descobrir como se toca um instrumento poderia levar uma vida inteira.	Está centrado no estudante e seu próprio autoconceito. O objetivo é fazer com que o estudante esteja envolvido e conduza o seu aprendizado. Hallam (1998, p.239) cita o exemplo de crianças que são ativas construtoras do conhecimento e que qualquer envolvimento adulto passa a ser um impedimento para o aprendizado.
de reforma social	A concepção de reforma social concebe o ensino como um desenvolvimento de um ideal baseado sobre crenças particulares. Como exemplo, a autora refere a situação no ideal em executar música barroca somente com instrumentos barrocos.	A concepção de reforma, segundo Hallam, procura mudar o que as pessoas (estudantes) são (p.241).

Tabela 04: Elaborado pelo autor segundo as concepções da relação professor-estudante de Hallam (1998).

A respeito das seis estratégias utilizadas pelo professor na concepção de aprendizagem, o recrutamento consiste em encorajar o estudante ao interesse e ao comprometimento para a tarefa. A redução de graus de liberdade ocorre quando o professor reduz o nível de complexidade de uma tarefa e a faz manejável (movimentar somente a mão esquerda ou movimentar somente a direita). A manutenção de direção consiste em manter o estudante focado no objetivo. A marcação de aspectos críticos caracteriza-se quando o professor destaca detalhes da tarefa. O controle de frustração consiste em reduzir a ansiedade do estudante através de conselhos que não o preocupem. A demonstração acontece quando o professor demonstra a solução da tarefa e, frequentemente, uma solução idealizada.

Segundo Hallam, a estratégia de marcação de aspectos críticos é a mais utilizada em aulas de instrumento, sendo as demais raramente adotadas. Focando sobre esta estratégia, onde o uso de instruções verbais é recorrente, a autora categoriza quatro maneiras de comunicação apresentados pelo professor ao marcar aspectos críticos, são elas: declarativa, comando, questões e gestos não verbais.

Instruções declarativas e não verbais podem ser usadas quando o professor assume que o conceito musical foi compreendido. Se o professor estiver incerto, a comunicação de comando ou questão pode ser usada para verificar se o estudante compreendeu ou não. Caso o estudante

demonstrar não ter desenvolvido a habilidade ensinada, a estratégia de reduzir a complexidade será apropriada.

O modelo de aprendizagem pode resultar em outras relações entre professor-estudante a ponto de restringir a autonomia e a independência do estudante. Hallam demonstra esses aspectos no exemplo de uma professora em que a relação entre professor-estudante esteve baseada em confiança: devido ao excesso de confiança que os estudantes tinham sobre as orientações da professora, os mesmos reservavam-se de expressar as suas ideias e opiniões, pois a professora fornecia todas as sugestões e as soluções. Outro aspecto apresentado esteve na grande ênfase sobre a técnica e a realização correta, com poucas oportunidades para a criatividade ou expressões de emoção para a performance. Em continuidade, estão as intenções pedagógicas descritas por Hallam (1998) na aprendizagem de uma nova obra musical:

INTENÇÃO PEDAGÓGICA	DESCRIÇÃO
Iniciar com o ritmo	Garantir que o tempo esteja exato e de acordo com o metrônomo se a marcação de andamento está registrada na obra musical
Observação das dinâmicas	Garantir que as dinâmicas escritas sejam corretamente executadas
Enfatizar altura e tonalidade	Garantir que o estudante está atento ao desdobramento da harmonia e entonação em relação a progressão harmônica
Enfatizar qualidade sonora	Descobrir digitações que fornecerão uma sonoridade aceitável
Apoio	Encorajar o estudante a executar musicalmente

Tabela 05: Elaborado pelo autor segundo as intenções pedagógicas apresentadas por Hallam (1998).

No tópico da concepção de desenvolvimento, de acordo como Hallam (p.239), é possível ajudar os alunos jovens a desenvolver algum grau de independência. A seguir, apresentam-se, de forma resumida, os tópicos de desenvolvimento com atitudes dos professores para apoiar os estudantes:

- a não terem medo do aprendizado e estarem preparados a enfrentar a tarefa por eles mesmos;
- a gostarem do aprendizado e achá-lo recompensador por direito próprio, e não apenas para obter recompensas externas;
- estarem atentos as suas próprias facilidades e dificuldades como aprendizes;

- estarem atentos as estratégias que eles têm disponíveis para a realização de qualquer número de tarefas;
- estarem aptos a avaliar o que é necessário em uma tarefa;
- não desistirem quando o momento torna-se difícil e ter ideias sobre como possam agir nesta circunstância;
- estarem aptos a avaliar o seu trabalho e serem críticos;
- a desejarem melhorar os seus trabalhos;
- estarem atentos a importantes questões subjetivas na avaliação;
- a questionarem o que eles estão fazendo e o porquê.

Em consonância com Hallam (1998, p. 237), vários professores de instrumento não se consideram responsáveis pelo desenvolvimento do intelecto dos seus alunos, mesmo em relação ao conhecimento musical, mas apenas como professores de execuções técnicas. Apesar deste fato, músicos profissionais alcançam altos níveis de desenvolvimento intelectual em relação à performance musical assim como estudantes considerados avançados. Também desenvolvem extensivas habilidades metacognitivas e a independência em seus aprendizados.

Em um estudo de aulas de piano, a autora evidencia três estilos de aula individual:

- 1- Dirigido pelo professor;
- 2- Dirigido pelo estudante;
- 3- Centrado no estudante.

O primeiro estilo caracteriza-se pelo professor responsável no controle e nas decisões sobre o que fazer (semelhante à concepção de engenharia). No segundo, o estudante passa a ser responsável pelas decisões, pelo controle e pela pergunta ao professor que oferece sugestões e ajuda. O terceiro estilo está centrado nas emoções e nos interesses do estudante. Nos dois primeiros estilos, o ensino é empreendido na dependência das preferências e dos objetivos do estudante. No terceiro, o professor caracteriza-se por ser sensível as indicações do estudante, do que ele quer aprender e do modo em que prefere trabalhar a qualquer momento.

Alguns aspectos foram relatados para caracterizar o ensino centrado no estudante:

- maior participação verbal dos estudantes;
- boa comunicação professor-estudante;

- maior variedade de respostas dos estudantes;
- aumento de satisfação;
- maior interesse;
- maiores atitudes positivas;
- aumento da motivação;
- ampliação do tempo gasto para praticar;
- melhor conexão entre professor e estudante;
- melhor progresso.

Apesar da forma de ensino centrada no estudante, a autora alerta que pequenas mudanças sobre a maneira de ensinar podem oferecer maior controle sobre e melhorar a motivação e as atitudes dirigidas a performance. De acordo com Hallam (1998, p. 240), para alguns estudantes, esta mudança deve ser aplicada com cuidado, pois eles podem ter medo de assumir as suas próprias responsabilidades e preferem que o professor esteja com o controle.

Se, para Hallam, a formação do professor de instrumento está pautada em concepções sobre as mediações de relações entre professor e aluno e a importância do processo reflexivo destas práticas, Santos (2011), de outro modo, apresenta uma nova perspectiva de ser professor, ou seja, além de focar também a prática reflexiva, destaca o papel do professor como pesquisador:

PERSPECTIVAS DE SER PROFESSOR	DESCRIÇÃO
Professor instrumentista	O professor considera-se primeiramente um instrumentista.
Professor reflexivo 1	O professor dispõe de um pensamento reflexivo sobre a sua prática.
Professor reflexivo 2	O professor com postura na investigação reflexiva em que melhora e responde questões sobre a sua prática, mas não através de um projeto sistemático de pesquisa.
Professor pesquisador	O professor não trabalha isoladamente, mas desenvolve um projeto institucional com o objetivo de formular um problema e, através da pesquisa, melhorar a prática de ensino em um determinado contexto.

Tabela 06: Elaborado pelo autor segundo as perspectivas de ser professor de Santos (2011, p.46).

Lehmann, Sloboda e Woody trazem as pesquisas de Taitt (1992), Goolsby (1996) e Byo (1990) e ressaltam um aspecto que pode suceder a um ensino mais efetivo, tal como o planejamento antecipado da aula ou o ensaio. Os autores destacam a importância das práticas dos professores habilitados em relação aos novatos e enfatizam algumas diferenças de comportamentos e estratégias adotadas por esses professores. Também salientam a importância do planejamento das atividades. Para os autores, o planejamento sequencial de atividades articulado com os objetivos da aula são fatores primordiais para a instrução. Deste modo, os professores considerados habilitados dividem mais igualmente o tempo de aula para cada obra musical a ser ensaiada. Outro aspecto citado pelos autores está na intensidade e na inflexão da voz, gestos físicos e expressões faciais. Professores habilitados são os que aprenderam a otimizar as suas falas com instruções verbais caracterizadas pela clareza, oferecendo explicações eficientes de conceitos isentos de quaisquer termos vagos. Esses professores também questionam os estudantes e esta atitude de indagar permite checar o aprendizado.

Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007), a maior distinção entre os professores habilitados e novatos está em que os considerados habilitados gastam menos tempo com instruções verbais e, ao instruir para a preparação de uma obra musical, os professores menos proficientes estão focados sobre as questões técnicas, enquanto os mais proficientes enfocam mais eficientemente a qualidade da emissão sonora, a entonação, o estilo e a expressão. Os autores enfatizam que estudantes são mais atentos durante atividades que requeiram ativa participação, especialmente fazendo música, assim como são menos atentos durante as instruções e as transições entre as atividades.

As instruções verbais de música que os professores fornecem podem ser divididas em duas categorias. A primeira através de imagens, metáforas e analogias extramusicais. E a segunda através de um direcionamento pertencente às propriedades sonoro-musicais concretas. A respeito da primeira categoria, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) atestam que professores de música usam amplas possibilidades de imagens extramusicais e metáforas, especialmente quando se referem ao movimento e ao sentimento. Estas instruções são utilizadas quando o professor está trabalhando a expressão de uma obra musical com o objetivo de alcançar o som desejado e invocar a emoção nos estudantes. Exemplos deste tipo de instrução podem ser descritos quando um professor discursa o seguinte: “toque esta frase musical com um sentido pesado de ansiedade”, “toque isto [trecho musical] como se estivesse perdido o seu grande amor” ou “toque este motivo como se fosse um berimbau”, etc. No entanto, os autores alertam que o uso excessivo deste tipo de instrução pode frustrar os estudantes, pois eles podem não entender ou não conseguir aplicar ao contexto musical.

A segunda categoria de instrução acontece quando os professores discursam descrevendo as propriedades de um modelo sonoro, tais como as durações das notas, o tempo, a entonação, as dinâmicas, as articulações, entre outros. Professores utilizam este tipo de instrução quando estão lidando com aspectos técnicos de performance, contudo, este modelo também possui utilidade para trabalhar sobre a expressão, por exemplo, quando o professor solicita: “aumente a intensidade em direção ao segundo compasso”.

As utilizações de instruções verbais são apenas uma parte para um ensino efetivo. Os autores afirmam que é importante que os estudantes possam aplicar as instruções fornecidas pelo professor em sua própria prática musical e que, em seguida, os professores forneçam uma resposta da tarefa executada. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) citam a pesquisa em educação musical de Price (1992), em que o mesmo propõe um padrão cíclico e sequencial de instrução:

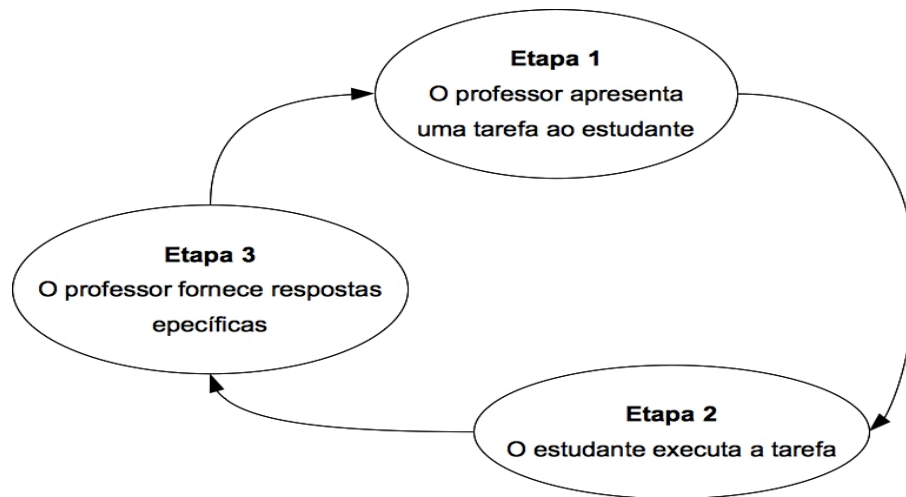


Gráfico 01: Elaborado pelo autor segundo o ciclo instrucional de Price (1992).

Segundo os autores, na etapa 1 (um) em que o professor apresenta uma tarefa ao estudante, a melhor instrução é aquela que especifica claramente o que o estudante deverá fazer. E discursar somente sobre música sem solicitar ao estudante executar uma tarefa seria uma instrução desqualificada.

A etapa 2 (dois) exige a ativa participação do estudante, a atenção e o alcance de um objetivo, visto que o estudante execute a tarefa solicitada. Esta etapa sugere que o aprendizado musical está mais sobre o envolvimento do estudante com a música do que sobre as informações ditas do professor.

A última etapa é o ponto em que o ciclo instrucional completa-se. O professor oferece uma resposta para a tarefa executada, corrigindo os possíveis erros e avaliando a nova tentativa do estudante em sua performance (p.197).

1.1.3 Professor de violão

As opções de atuação de um professor de violão podem ocorrer em diversos contextos e instituições educacionais, tais como unidade de educação infantil, escola de ensino fundamental, escola de ensino médio, escola profissionalizante de música, organizações não governamentais - ONG, organizações da sociedade civil de interesse público - OSCIP ou entidade de cunho assistencialista ou filantrópico, escola técnica ou profissionalizante, além de ambientes informais não institucionais.

Vieira (2009), em sua investigação, demonstra os diversos campos de atuação dos professores de violão: academias particulares, casa do aluno, casa do professor, oficinas, cursos e rede de ensino. O autor destaca ainda as diversas formações desses profissionais que estão em atividade. Em sua pesquisa, identificou profissionais com formação em variadas áreas, “foram encontrados professores sem formação acadêmica, musicoterapia (inconclusa), licenciatura em educação musical, licenciatura em engenharia (inconclusa), bacharelado em violão e graduação em letras”. (VIEIRA, 2009, p.44).

Apesar do objetivo principal das licenciaturas, segundo a legislação - Resolução CNE/CP n.º 1 -18 de fevereiro de 2002 -, seja formar o professor para a atuação na educação básica, Vieira (2009) apresenta evidências de que existem outras possibilidades no mercado de trabalho para o professor de violão, não se restringindo a atuar exclusivamente na educação básica. O trabalho de Vieira (2009) verificou professores que se tornaram docentes não por uma escolha pré-determinada, mas a partir da própria ação de ensinar. Para ele, muitos profissionais optaram pelo magistério:

[...] como decorrência de um envolvimento mais amplo com o fazer musical, numa mistura de necessidade pragmática - o retorno financeiro obtido com as primeiras experiências e suas possibilidades latentes de ampliação – e ideal profissional, balizado pelo ‘fazer aquilo que se gosta’, ou seja, trabalhar com música. (VIEIRA, 2009, p.56).

Estas possibilidades outras de atuação estão representadas por alguns participantes da pesquisa de Vieira (2009) que atuam em mais de um ambiente profissional (p.45). Desse modo, tornar-se professor de instrumento é um sistema complexo, em que a sua formação pode começar com as experiências anteriores à atuação em sala de aula, ou mesmo durante a formação. Esse é um processo no qual o professor constrói os seus saberes disciplinares pedagógicos e musicais.

De acordo com as pesquisas com ênfase na atuação do professor de violão, o âmbito desta atuação pode estar em diversos contextos de ensino. O gráfico a seguir representa este sistema descrito anteriormente:

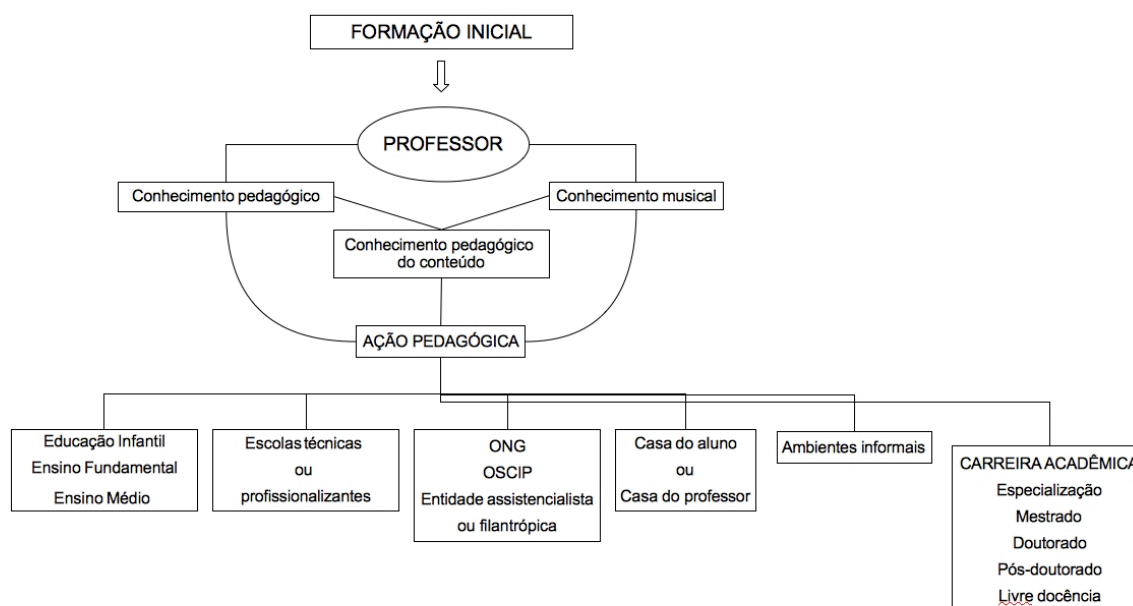


Gráfico 02: Professor de instrumento e opções de mercado.

Considerando que algumas instituições de ensino superior oferecem o curso de licenciatura em música e suas grades curriculares possuem disciplinas específicas para o ensino do instrumento musical visando a formar o professor e licenciá-lo para atuar no mercado - seja este mercado situado nos seus mais diversos contextos sociais - foram consultadas bibliografias que possuem como objetivo este tipo de formação, o professor de violão.

Outros materiais também fizeram parte do processo analítico, tais como textos acadêmicos que tratam do tema. A análise destes materiais teve por objetivo o estabelecimento de categorias, que serviram para transcrever os conteúdos tanto musicais como pedagógicos trabalhados pelo professor durante a observação nos campos de pesquisa. De acordo com a

revisão de literatura, a concepção do que é ser professor de instrumento e aspectos sobre essa profissão também merecem destaque.

Jorgensen (2008) inicia a sua obra com o tópico “Professor” e afirma ser importante descobrir o que é ser professor, assim como as funções que o professor pode ter na vida das pessoas, acrescentando ainda como os próprios professores concebem estas funções. Devendo-se, neste caso, observar que estes aspectos estão interconectados (JORGENSEN, 2008, p.1). Para a autora, não basta afirmar ao aluno faça desta maneira, siga esta regra e estude este método sem questionar o porquê de se estar seguindo as atividades propostas e, por isso, ela critica estas atitudes, considerando que são modos difíceis para a própria descoberta do indivíduo. Da mesma forma, Jorgensen (2008) também critica o fato de indivíduos espelharem-se para serem iguais a outros indivíduos seguindo as regras, modelos e atitudes. Os modelos são construídos ao longo da vida e não algo que pode se aprender rapidamente, afirma a autora.

Este conhecimento, segundo Jorgensen, é construído através da coleta de informações e tempo para a reflexão sobre elas. A autora alerta que adquirir informação não é o mesmo que desenvolver sabedoria, pois a sabedoria é o que se sabe fazer com a informação, como processar, avaliar e integrar o que é compreendido como valioso dentro de uma experiência vivida. O aspecto reflexivo que permite ouvirmos e deixarmos a voz interna ensinar (JORGENSEN, 2008, p.5).

Através de uma perspectiva histórico-social, Vieira (2009) trata do conceito profissão e as tentativas dos sociólogos na delimitação fixa de um significado do próprio termo. O estudioso apresenta concepções distintas e descobre que algumas delas, como a de Caria (2007), não apresentam uma concepção satisfatória à realidade brasileira dos professores de violão, particularmente em sua pesquisa, pois, segundo Vieira:

Sua concepção não reconhece como grupo profissional aqueles professores de violão que não possuem curso superior, que desenvolvem toda ou parte de sua atividade dentro da informalidade e/ou que têm o trabalho com as aulas de violão como renda complementar, conjuntamente com outras atividades, em especial as de músico *performer* (VIEIRA, 2009, p.22).

Não seria o caso para os professores participantes deste estudo. No entanto, como a pesquisa de Vieira apresentou formações distintas dos professores, incluindo formações no ensino superior em outras áreas e também participantes sem formação acadêmica - o autor considera

mais apropriada a concepção de Franzoi (2006) a respeito do termo profissão. E esta concepção expressa:

[...] resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido. Estreitamente ligado a esse reconhecimento social e ao saber nele implicado está o reconhecimento pelo sujeito que é deles portador (FRANZOI *apud* VIEIRA, 2006, p. 20).

A respeito da profissão professor, Vieira (2009) demonstra como foi constituída a categoria. Através de uma mudança no controle do sistema de ensino da Igreja para o Estado a partir do séc. XVIII, resultou a estruturação do corpo docente especializado. O caráter da profissão especializada passou a ser: “uma atividade exercida por um corpo profissional afirmado, reconhecido e fortemente apoiado na consistência de um título em forma de licença ou autorização legal” (VIEIRA, 2009, p. 25). Está evidenciado, segundo Vieira, que esta alteração de posição dos professores que passaram a “agentes políticos” constitui-se uma estratégia estatal para um controle mais rigoroso sobre o sistema de ensino.

No caso presente, a opção pelo referencial do professor reflexivo ocorreu em virtude da opção metodológica deste trabalho em que o professor investigado tinha que analisar a sua ação pedagógica a partir de aulas gravadas.

1.1.2 O Professor Reflexivo

Em consonância com Zeichner (2008, p. 538), a concepção da prática reflexiva tem origem tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental. O autor cita a obra de John Dewey e a influência que este exerceu na educação nos Estados Unidos da América no início dos anos de 1900. Contudo, foi a partir da publicação da obra de Schön que esta concepção influenciou a prática de educadores por todo o mundo. O envolvimento de Zeichner com a tentativa de formar professores mais reflexivos sobre suas práticas teve início em 1976. Para tanto, publicou o seu primeiro artigo envolvendo a prática reflexiva na formação docente em 1981. Segundo Zeichner, ao principiar o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, os estudantes possuíam um embasamento técnico e estavam preocupados em passar o conteúdo de maneira organizada, não levando a pensar no “porquê” ou no contexto em que ensinavam e de onde se originavam a

estruturação dos currículos “a primeira vez que utilizamos o termo 'ensino reflexivo' na Universidade de Wisconsin pode ser vista como uma tentativa genérica e vaga de ajudar nossos estudantes a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética do ensino [...]”. (ZEICHNER, 2008, p.537).

O termo reflexão pode ser concebido como uma reação oposta à visão dos professores técnicos “que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo 'de cima para baixo', que envolvem os professores apenas como participantes passivos”.(ZEICHNER, 2008, p.539). O autor enfatiza que a produção de conhecimentos não deve ser exclusivamente das instituições universitárias, mas também através dos próprios professores que inovam as suas práticas através da reflexão e constroem teorias que possam contribuir para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Zeichner menciona o reconhecimento nas práticas de bons professores relacionando-o com o conhecimento-na-ação de Schön :

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p.539).

André (2009) constata o quão recente são as pesquisas em processos reflexivos no Brasil. O trabalho da autora retrata a produção acadêmica de pós-graduandos na área de educação entre o período de 1999 e 2003 (baseados no Banco de Dados da CAPES) e também compara dados de dissertações e teses defendidas no período de 1990-1998 com os do período de 1999-2003. Segundo a autora: “Os processos reflexivos, que na década de 1990 despontavam como referenciais promissores na formação dos docentes, firmaram-se definitivamente nos anos 2000” (ANDRÉ, 2009, p.49).

Por seu turno, Lüdke cita Schön como um dos responsáveis pela mudança de direção no pensamento educacional:

A enorme difusão das idéias de Schön levou toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas como o selo da racionalidade técnica. (LÜDKE, 2009, p.12).

Esta constatação recente do professor reflexivo está também nas palavras de Nóvoa (2009) ao considerar que dois grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar um consenso discursivo do que é “necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores”. (NÓVOA, 2009, p.4). Eis a descrição do primeiro grupo:

O primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação. (NÓVOA, 2009, p.4).

O segundo grupo refere-se a especialistas que definem o currículo da formação de professores e demais normas para o exercício docente. No entanto, tais especialistas não se caracterizam pelo domínio teórico de uma área científica ou profissional, sendo que tais cargos ocupados deveriam ser de responsabilidade dos professores mais experientes. Nóvoa (2009) alerta que estes grupos contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente mais do que os próprios professores. E critica ao afirmar que o excesso destes discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas: “Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. (NÓVOA, 2009, p.6).

Schön (2000, p.29) utiliza o termo talento artístico profissional para referir “os tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. O estudioso propõe um exame cuidadoso para uma busca de aprendizado deste talento artístico e chama de “ensino prático reflexivo” como sendo: “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática”. (SCHÖN, 2000, p.25).

Através de exemplos de ações humanas - tais como um garoto atirando uma bola, uma aluna do ensino médio que resolva equações biquadradas, um contador experiente que calcule um balanço complexo, Schön demonstra como possuímos ações sem necessariamente sabermos como descrevê-los e explicá-los verbalmente: “De forma semelhante, aprendemos a executar atividades complexas, como arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real”

(p.31). Para se referir a estas ações, Schön utiliza a expressão conhecer-na-ação, que são performances físicas, publicamente observáveis. O ato de conhecer está na ação e é revelado pela própria espontaneidade de execução, mas é nossa característica a incapacidade de descrição verbal detalhada sobre a própria ação ocorrida. Apesar desta incapacidade de descrição verbal, Schön afirma que, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, é possível fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Essas descrições dependendo da linguagem utilizada serão de diferentes tipos e:

[...] qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. (SCHÖN, 2000, p.31).

O autor propõe duas formas de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira corresponde ao ato de refletir após a ação ter ocorrido, o que, segundo Schön, é o modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. E esta reflexão pode ocorrer após o fato, em outro ambiente ou fazendo-se pausas no meio da ação que consiste no parar e pensar. A segunda forma de reflexão dá-se quando a reflexão ocorre no meio da ação, sem interrompê-la:

Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos (SCHÖN, 2000, p.32).

O surgimento da correção de problemas e das surpresas desagradáveis são características que podem surgir durante a ação. Schön chama este processo de tentativa e erro, no entanto alerta: “[...] as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. (SCHÖN, 2000, p.33). O autor descreve uma sequencia do processo que envolve a reflexão na ação. O gráfico a seguir procura representar cada uma das etapas:



Gráfico 03: Elaborado pelo autor segundo a descrição de Schön sobre o processo da reflexão sobre a ação.

O primeiro quadro representado pelo conhecer-na-ação, em consonância com Schön:

[...] pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação. Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos. (SCHÖN, 2000, p.33).

No segundo momento, o chamar a atenção do indivíduo que está agindo é a característica predominante, pois as respostas de rotina produzem um resultado inesperado, que pode ser agradável ou desagradável. Um estranhamento que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. Esta surpresa ocasionada pelo resultado inesperado, segundo Schön, é o que leva à reflexão. Mesmo não havendo a necessidade da descrição verbal para a reflexão ocorrer, conforme o autor, em alguma medida a reflexão é consciente. O momento em que surgem perguntas sobre o resultado inesperado como também o próprio pensamento - “O que é isso? Como tenho pensado sobre isso”? As perguntas geram o pensar crítico sobre o que levou a chegar ao resultado inesperado, gerando novas estratégias de ação, às compreensões dos fenômenos ou às formas de conceber os problemas.

E a última etapa é o momento em que novas ações surgem (SCHÖN, 2000, p.33). De acordo com a concepção de Schön, o trabalho está focado sobre o registro de um tipo de ação explícita: a performance pedagógica e, no caso desta pesquisa, a performance pedagógica do professor de violão.

De acordo com Pimenta (1997, p.2), a pesquisa sobre a própria prática é resultado do desenvolvimento da concepção do professor reflexivo. A ampliação da consciência sobre a

própria prática é o fator necessário para que as transformações das práticas docentes ocorram. A autora especifica, em continuidade, como isto ocorre:

O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela *reflexão que o professor realiza na ação* **[grifo de PIMENTA]**. Em suas atividades cotidianas o professor toma decisões, diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes, na ação. Mas, sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Ou seja, uma reflexão que se eleva da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. (PIMENTA, 1997, p.2).

O movimento que Pimenta chama de prático-teórico-prático como resultado do alargamento da consciência faz com que se configure a criação de novos hábitos do professor, nova cultura profissional e o desenvolvimento de um profissional autônomo. O conceito de Schön (2000) da reflexão na ação e reflexão sobre ação valoriza o professor como sujeito, sendo que “o professor aprende (constrói seus saberes-fazeres docentes), a partir da análise e interpretação da própria atividade”. (PIMENTA, 1997, p.9) e não o faz apenas como um simples aplicador de tarefas. Acredita-se, neste particular, que a reflexão sobre a ação já ocorrida poderá ajudar a compreender os processos de ensino identificados pelos próprios professores ao assistirem as suas práticas através do vídeo.

1.2 ENSINO DO VIOLÃO

Uma das sugestões de Creswell (2007) para o pesquisador organizar a literatura sobre um tópico é estruturar um mapa que identifique tópicos de estudo sobre o assunto. Considerando este tipo de organização, em continuidade, são apresentados alguns dos principais elementos que são discutidos por autores com relação à prática violonística, mais especificamente, com relação ao ensino de violão.

1.2.1 Métodos de ensino de violão

Semelhante à constituição de nossa própria nação, em conformidade com Ballesté (2009) os métodos de violão no Brasil colônia foram, em sua maioria, de origem estrangeira. Esta importação dos métodos de violão fez com que muitos fossem traduzidos para a língua portuguesa. Este cenário está evidenciado a seguir:

No Brasil Colônia as publicações vinham de Portugal, pois até a chegada da Corte era proibida a impressão. Os primeiros métodos de violão trazidos para o Brasil, ainda em francês, foram os de Carulli e de Carcassi. Em meados do século XIX o método de Carcassi foi traduzido para o português por Rafael Coelho Machado. Somente em 1851 foi escrito e impresso, no Brasil, o primeiro método para violão, o Indicador dos acordes para violão tendo por fim adestrar em mui pouco tempo a qualquer individuo ainda sem conhecimento de música, no acompanhamento do canto e instrumentos, em Pernambuco pelo ‘músico amador’ Miguel José Rodrigues Vieira. (BALLESTÉ, 2009, p.25-26).

O trabalho de Queiroz (2000) por sua vez, através de uma perspectiva histórica, demonstra alguns dos principais métodos e violonistas representados pelos eixos Itália, França, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Viena. Sendo assim, o Brasil não só se caracterizou por certa “ausência” da cultura indígena como dominante na formação cultural do país, como evidenciado nas palavras seguintes: “A cultura indígena é considerada como irrelevante ou ausente porque os Ameríndios alegavam isolamento voluntária ou sua incapacidade de resistir à pedagogia colonial, particularmente a dos Jesuítas (BASTOS, 2005, p.214) (tradução minha)², mas também por uma ausência de publicações impressas originárias em terra brasileira.

O violonista Francisco Tárrega Eixea, consoante Queiroz (2000), aparenta ter sido um dos grandes influentes da técnica violonística, pois a sua concepção sobre o instrumento propagou-se

² *Indigenous culture is regarded as irrelevant or absent because of the Amerindians alleged voluntary isolation or their incapacity to resist colonial pedagogy, particularly that of the Jesuits* (BASTOS, 2005, p.214).

influenciando diversos nomes³ considerados importantes no meio com o passar dos anos. Um deles foi Andres Segóvia: “A técnica de Segovia foi baseada na de Tárrega, sendo ampliada e aperfeiçoada, atualmente designada por muitos como técnica 'segoviana', que se tornou a base para o trabalho de outros grandes violonistas do século XX”. (QUEIROZ, 2000, p.19).

Um dos pedagogos violonistas brasileiros do século XX que reconheceu o trabalho de Tárrega foi Henrique Pinto. Em seu método, o autor evidencia isto nas seguintes palavras: “[Francisco Tárrega] iniciou toda a estrutura do pensamento contemporâneo violonístico” (PINTO, 1978, p.6) .

Os quatro cadernos do violonista uruguaio Abel Carlevaro, publicados nos anos de 1966, 1967, 1969 e 1974, estão divididos por foco de desenvolvimento técnico. O primeiro volume trata sobre a execução de escalas ascendentes e descendentes. O segundo volume considera o estudo técnico da mão direita. E os dois últimos volumes voltam-se para o estudo técnico da mão esquerda. Podemos notar que o autor optou por considerar esta divisão de desenvolvimento técnico focando isoladamente cada uma das mãos, aspecto também manifesto por outros autores. Em 1979, Abel Carlevaro publicou a sua segunda obra de ordem mais textual e explicativa com relação aos princípios teóricos do instrumento.

O violonista brasileiro Henrique Pinto, em seu método de iniciação ao violão, publicado em 1978, descreve também os princípios iniciais para o aprendizado do instrumento. Dentre os assuntos abordados, estão o posicionamento do instrumentista e do instrumento, mão direita, mão esquerda e uma série de coletânea de peças em ordem progressiva de dificuldade técnica. Outro aspecto a notar é que o autor considera o desenvolvimento técnico das mãos de forma isolada. O outro volume publicado, no mesmo ano, como forma complementar ao primeiro volume, apresenta outros assuntos, tais como conceito de técnica, concentração, relaxamento, leitura à primeira vista e breves descrições biográficas de alguns compositores.

O método do violonista norte americano Scott Tennant, publicado em 1995, também aborda as suas considerações sobre a postura, ações da mão direita e esquerda. No entanto, o músico amplia alguns tópicos dedicando um capítulo para as técnicas do violão flamenco. Interessante observar a valorização de Tennant pela arte do violão flamenco, sendo que o seu

3 “[...] mesmo que Tárrega não tenha deixado nenhum livro contendo seus ensinamentos, estes se solidificaram através de seus discípulos, entre eles: Daniel Fortea (1878-1953); Maria Rita Brondi (1889-1941); Emilio Pujol (1886-1980), que foi o responsável pela divulgação de boa parte da obra de Tárrega, sistematizando a técnica do mestre no seu método *Escuela Razonada de la guitarra* que foi publicado em 1956; e Miguel Llobet (1878-1938), que segundo Dudeque, foi o mais famoso e preferido dos discípulos de Tárrega”. (QUEIROZ, 2000, p.18).

método é remetido para a técnica do violão clássico. Neste tópico, estão descritos algumas técnicas do polegar, como a *alzapua* por exemplo, e os rasgueados. Outros tópicos ampliados são suas considerações sobre a ansiedade que se manifesta antes de realizar uma performance, suas sugestões para a prática diária e algumas palavras sobre inspiração.

Hector Quine (1990) explana sua obra em fisiologia da técnica, postura, braço e mão direita, braço e mão esquerda, coordenação, técnicas da interpretação e prática. Para o autor, a técnica instrumental é essencialmente controle (do som, volume, ritmo, tempo, legato, *staccato*, dinâmicas, registro, fraseados e articulações) sempre orientado pela inteligência musical, ao contrário da concepção de tocar o mais rápido possível do que a coerência musical sugere. Quine afirma que a sua obra não é um método, mas prefere pensar como um guia prático.

O *Classical Guitar Pedagogy*, de Anhony Glise (1997), é dividido em três livros, o primeiro considerando os princípios da técnica. O autor utiliza termos fisiológicos da mão para explicar as funções anatômicas. O segundo livro explica os princípios da pedagogia e o terceiro enfoca a musicalidade. O estudioso observa diferenças entre a mão direita e esquerda de acordo com as “escolas” do violão adotado, por exemplo, a “escola” de Segóvia chamada de técnica da mão fechada, em que existe uma diferenciação de posicionamento e sonoridade entre o toque sem apoio e apoiado. Segundo Glise, esta técnica pode ter se originado no estilo flamenco de tocar, no qual unhas longas são utilizadas para atingir maior volume e também percussivo para acompanhar a dança. Na chamada técnica de mão aberta, pouca diferença existe nas movimentações entre toque sem apoio e apoiado. E na distinta “escola” francesa, originária do conservatório de Paris, os violonistas utilizam o lado direito da unha para tocar as cordas.

A tese do violonista brasileiro Nicolas Lehrer de Souza Barros, defendida em 2008, enfatiza o posicionamento e as movimentações dos dedos da mão direita. Em conformidade com o autor, este processo de movimentação dos dedos é produto de mudanças ocorridas durante o passar dos séculos. Através de uma pesquisa cronológica, Barros descreve as mudanças ocorridas como a execução de *dedillo* e de “dois dedos”, sendo o *dedillo* uma influência da execução do plectro, a disposição do 'p' 'i'⁴, inicialmente, com o toque do polegar para dentro entre os alaudistas; em seguida, a mudança com a disposição do polegar para fora, a substituição do polegar pelo 'm' surgindo, então, o toque 'm'-'i', e, finalmente, a utilização dos quatro primeiros dedos 'p'-'i'-'m'-'a' até o emprego do dedo mínimo que conhecemos atualmente. Em sua pesquisa,

4 As letras citadas representam os dedos usados em digitações da mão direita: 'p' – polegar, 'i' – indicador, 'm' – médio, 'a' – anular e 'c' – mínimo.

o autor está focado sob os principais cordofones clássicos europeus dedilhados, como o alaúde renascentista e barroco, vihuela, guitarra barroca e romântica e o violão moderno.

A seguir, uma sugestão de mapa referenciado com base nos estudos destes autores - Abel Carlevaro (1975), Henrique Pinto (1978), Scott Tennant (1995), Hector Quine (1990), Anthony Glise (1997) e Nicolas Lehrer de Souza Barros (2008) - alguns elementos que fazem parte de um panorama amplo a respeito dos conteúdos técnicos do violão:

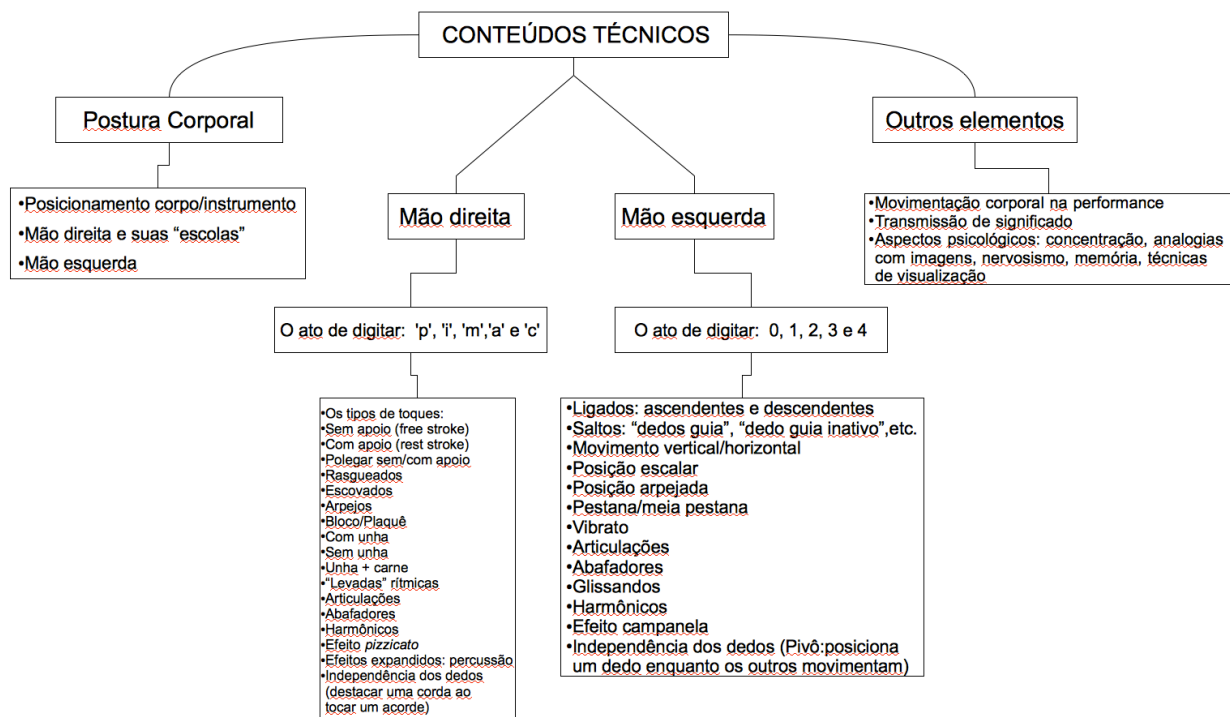


Gráfico 04: Elementos representados em métodos e pesquisas sobre o ensino do violão. (Quadro elaborado pelo autor)

Podemos notar, no gráfico 4 (quatro), que há uma ênfase maior para os assuntos que correspondem às ações de mão direita e esquerda. Todos estes elementos no ato da performance podem estar diretamente relacionados e/ou interdependentes. Este gráfico apenas representa alguns dos conteúdos técnicos no ensino do violão. Devemos considerar também que existem outros elementos presentes como o estudo do repertório, estética, metodologias de ensino na educação infantil e adolescentes, etc.

É preciso mencionar que autores enfocam especificamente determinadas faixas etárias que envolvem desde crianças (FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001) a jovens e adultos (VIEIRA,

2009). O foco destas pesquisas está relacionado com “o como ensinar”. Outros autores como (CORRÊA, 2000, 2001, 2003, 2004) direcionam as suas pesquisas para os processos de autoaprendizagem. Alguns centram-se a respeito das metodologias de ensino (TOURINHO, 1995, 2001, 2003, 2004; QUEIROZ, 2000; TIAGO; PERDOMO, 2004), enquanto outros, sobre grade curricular (NAVEDA, 2003). Devemos referir ainda que algumas pesquisas direcionam os seus estudos exclusivamente sobre o repertório (FIREMAN, 2006; MACHADO; PINTO, 2002) para o ensino do violão, conforme trataremos a seguir.

1.2.2 Ensino individual de violão

Figueiredo e Cruvinel (2001) através de observações e relatos das práticas em sala de aula tratam sobre o ensino do violão entre crianças de cinco a oito anos de idade. As autoras demonstram o quanto este assunto pode ser explorado, pois: “O ensino do violão no Brasil, direcionado a crianças de cinco a oito anos, constitui-se em um grande desafio para os professores, devido à escassez de metodologias específicas e insuficientes materiais didáticos adequados, voltados para a criança brasileira” (p.84). A constatação de escassez de material direcionado para o ensino do violão na infância não é exclusiva das autoras citadas. Silva (2002), ao escrever sua trajetória musical no prefácio da obra de Mariani (2002)⁵, salienta a sua sensação de que “poderia ter descoberto este mundo [música] antes” caso tivesse acesso a material adequado para a sua infância e acrescenta: “uma das razões pelas quais as crianças não entram mais cedo no mundo mágico da música deve-se ao fato da escassez de material didático adequado no Brasil.” (SILVA, *apud* MARIANI, 2002, p.1).

Corrêa (2001) trata sobre o conceito de autoaprendizagem musical entre adolescentes através do violão. O seu trabalho esteve focado sobre como os adolescentes aprendem violão em ambiente extraescolar sem a presença de um professor, como decorrência da própria constatação de Corrêa que:

O reconhecimento de que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo fora da escola e que utilizam o tempo livre em atividades não só de entretenimento, mas também de formação e autoformação, indica que as atividades de formação voluntária extra-escolar desempenham um importante papel no dia a dia. (CORREA, 2001, p.2).

⁵ O método “O equilibrista das seis cordas” direcionado ao público infantil foi elaborado por Mariani com o objetivo de suprir a necessidade de literatura infantil direcionada à aprendizagem de violão.

Em suas análises sobre atividades, movimentos e ações presentes na autoaprendizagem, Corrêa (2001) ressalta que o processo de tirar música abrange diferentes processos como a observação, a audição, a procura, a experimentação e a dedução.

O trabalho de Machado e Pinto (2002) representa um relato de experiência em um curso técnico do ensino médio sobre a necessidade de construção do repertório para a formação em duetos e quartetos de violão. O objetivo consistiu em ampliar o repertório de caráter popular para o curso mencionado que, segundo os autores, aumentaria o interesse do aluno. Os critérios definidos, na análise dos arranjos, estiveram fundamentados nos princípios técnicos do violonista Jodacil Damaceno: tonalidade (mudança de posição e dinâmica), ritmo, melodia (dedilhado, arpejo e escala) e aspectos técnicos apresentados na obra.

Naveda (2003) direciona o seu trabalho para a grade curricular da prática instrumental de violão do Curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais. A referida grade, segundo o autor, não deve ser uma normalização objetiva, delimitadora e unidimensional, mas um processo autocrítico, integrativo, multilateral e questionador. Naveda (2003) registra ainda que o curso tem se orientado para a formação de duas aptidões profissionais: a potencialidade generalista no ensino de música e a potencialidade específica como professor de instrumento. Por mais que a grade curricular seja fixa e delimitadora como apresentada por Naveda, ele enfatiza elementos influentes e que, muitas vezes, são ignorados nos processos de aprendizados extensivos no decorrer dos semestres, tais como condições de estudo, predisposições psicológicas e físicas, e exposição a influências culturais, mercadológicas e econômicas sazonais. Sendo assim, Naveda afirma que a metodologia de avaliação do currículo, através de depoimentos verificados em relatos de alunos, concentrou-se em “[...] um processo dinâmico onde o objetivo não se concentra na existência de uma proposta ideal, mas na permanência de um processo e transformação sadio e científico” (NAVEDA, 2003, p.6).

1.2.3 Ensino coletivo de violão

Tourinho (2003) trata sobre a formação do professor para o ensino coletivo do instrumento. Segundo a autora, desde 1995 vem sendo estudada a formação de professores que possam lidar com a diversidade dos alunos em aulas de violão em grupo. O surgimento da necessidade de criar aulas coletivas para o ensino do instrumento resultou em modos diferentes de lidar com o ensino que vinha ocorrendo de forma tutorial. No entanto, apesar do crescimento

a partir da segunda metade do séc. XX do ensino coletivo nas escolas especializadas e do maior interesse nesta forma de trabalhar, Tourinho afirma que prevalece o ensino tutorial. A forma de ensino coletivo não restringe o ensino individualizado, pois este também ocorre. Na sequência, Tourinho apresenta algumas vantagens que o coletivo pode acarretar, tais como:

[...] o aluno têm outros referenciais que não o modelo do seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas. A aula em grupo incentiva a discussão de pontos de vista diferenciados e inclui música brasileira em arranjos e repertórios, música com utilização de instrumentos eletroacústicos, participações em festivais, concursos e *master class* como integrantes curriculares, o que atualmente é um avanço em relação aos estreitos currículos de alguns anos atrás (TOURINHO, 2003, p.2).

O problema que Tourinho procura demonstrar é a formação de professores que estejam capacitados para coordenar a ação individual da prática instrumental do aluno em um contexto de ensino coletivo. A autora ainda afirma que a crença para o aprendizado instrumental possui como pré-requisitos “talento”, “bem dotados” e “genialidade”, é uma exigência remanescente do ensino individualizado, ademais, faz uma crítica ao conservadorismo de práticas pedagógicas.

[...] o ensino não deve ser a repetição de velhas ações que muitas vezes não funcionam em novos espaços e tempos, mas nem sempre o professor desenvolve técnicas e possibilidades de fazer diferente. Na verdade, não é possível ‘conservar’ a música como algo estático e imutável, mas foi dessa forma que muitos foram ensinados, a preservar as tradições de pedagogia, usar os mesmos procedimentos metodológicos, um repertório no qual se sentisse ‘seguro’ e confortável. Fazer diferente é um risco e um desafio, muitas vezes sem condições físicas e materiais mínimas proporcionadas nas próprias escolas de música (TOURINHO, 2003, p.3).

Através da observação de um projeto bem sucedido desenvolvido por Alda Oliveira na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS), Tourinho criou (1989) uma oficina de violão para jovens e adultos com aulas coletivas. O objetivo do curso foi ampliar a visão restrita do ensino instrumental (piano, violão, etc), pois “ [...] são cursos de música aplicada ao violão: o aluno, além de tocar, canta, solfeja, faz arranjos, toca de ouvido, toca lendo partitura, utilizando diversos gêneros musicais” (TOURINHO, 2003, p.5). A pesquisadora enfatiza que, além de o curso estar aberto à comunidade, se trata de uma oportunidade dos estagiários de graduação exercitarem a sua prática reflexiva, qualificando-os como futuros professores do ensino coletivo de violão. Dentre alguns resultados deste projeto:

[...] alunos que começaram como alunos da Oficina de Violão, são hoje profissionais atuantes no mercado como professores e como *performers*. Outros, que tiveram orientação individual, mas que estagiaram na Oficina durante o curso de graduação, são profissionais competentes e críticos da sua atuação, de outros colegas e cursos (TOURINHO, 2003, p.6).

Em 2004, Tourinho publicou um relato sobre a oficina desenvolvida nos últimos três anos do curso “Oficina de Violão”, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). A autora utiliza, como referências, as pesquisas de Swanwick (2003), Oliveira (2000) e Luckesi (2003) para a metodologia de seu trabalho, onde visa à educação avaliativa como um dos elementos para o ensino com qualidade e direcionamento dos educandos para a sociedade. Considerando, além disso, a oportunidade do estudante trazer a música que valoriza, assim como colocando-se como responsável pela delineação de seu repertório. A ideia do curso surgiu de uma necessidade observada por Tourinho, pela qual as aulas tutoriais e a forma de ingresso para o curso de violão restringiam grande parte da comunidade interessada em aprender música. O estudante ingressante do curso tem a opção de participar de um dos quatro corais da escola, assim o canto é uma atividade que está presente também nas aulas de violão. Como o curso apresenta várias turmas de níveis diferenciados com o objetivo de atender os mais diversos perfis de estudantes, a forma de seleção consiste em entrevistar individualmente cada candidato, classificando-o de acordo com a sua habilidade instrumental, conhecimento de leitura musical, idade e turno pretendido. Segundo a autora: “[...] este nivelamento permite a construção de turmas hipoteticamente mais homogêneas para o semestre (15 aulas) do que simplesmente uma inscrição via balcão de secretaria com o preenchimento de um formulário de dados pontuais” (TOURINHO, 2004, p.4). Esta seleção é realizada por professores-estagiários, que passam a exercitar e desenvolver habilidades de percepção para uma avaliação diagnóstica.

Renovações, desistências, cancelamentos, reprovações, alunos concluintes e alunos encaminhados para a graduação são as categorias que Tourinho utiliza para a avaliação da oficina no final de cada semestre, acrescentando que este trabalho pode servir como fonte para novas pesquisas na área do ensino instrumental, possibilitando uma aproximação entre pesquisa e extensão.

Referenciados no modelo (T)EC(L)A de Swanwick, Tiago e Perdomo apresentam uma descrição de um projeto aplicado no Conservatório de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia /MG, onde lecionam violão. Ao descobrirem alguns empecilhos que aulas em grupo

apresentam, tais como níveis técnicos diferentes dos alunos, faixas etárias diversas e repertórios variados, as autoras buscaram alternativas para o ensino em grupo. Uma das atitudes esteve na liberdade de escolha do repertório pelos alunos, sendo que a preferência do repertório direcionou para a música “popular” e o projeto configurou-se como sendo de música popular. Uma alternativa, encontrada pelas autoras, foi adotar também as aulas individuais dentro das aulas em grupo - uma combinação das duas metodologias - visto que as pesquisadoras perceberam que as aulas em grupo não foram suficientes para dar conta das necessidades individuais de cada estudante.

O principal objetivo do projeto consistiu em uma apresentação musical no final de cada módulo (total do curso em dois módulos). Segundo as autoras, o modelo de ensino em grupo resulta em mudanças pedagógicas significativas. Além do “tocar em conjunto”, a abordagem de ensino em grupo proporciona aos alunos o desenvolvimento da proficiência técnica no instrumento; da percepção e da consciência dos elementos básicos da linguagem musical; da audição ativa e crítica (identificando os elementos musicais básicos na própria performance e na performance dos colegas); do conhecimento de história da música e da literatura do instrumento para apreciação estética e crítica em relação às audições; de atitudes positivas em relação à música; e do fortalecimento da auto-estima e auto-imagem dos alunos para que desenvolvam a consciência social (TIAGO; PERDOMO, 2004, p.3).

As autoras, em suas ações, consideram a experiência musical trazida pelos estudantes e baseiam-se na importância da educação musical contemporânea, que preza pela “necessidade de se levar em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, partindo-se de seu conhecimento e daquilo que tem significado para ele. Posteriormente, pensa-se em ampliar sua experiência por meio de conhecimentos que a escola dispõe” (TIAGO; PERDOMO, 2004, p.3). Sendo assim, não houve distinção de valores entre os gêneros musicais. Os resultados apresentados a partir de depoimentos e das atitudes dos estudantes, segundo as autoras, foram positivos: maior motivação nas aulas e estudo em casa, crescimento musical, fortalecimento da individualidade dentro do grupo através da competição saudável, desenvolvimento da atitude musical e social e maior envolvimento com o repertório foram percebidos.

1.2.4 Repertório

O trabalho de Fireman (2006) investiga como ocorre a seleção de repertório em curso superior de violão. O autor utilizou a metodologia de estudo de caso e, como técnicas, as observações e as entrevistas com o professor e dois estudantes para investigar a questão. Fireman expressa a sua observação em relação à escassez da pesquisa sobre o ensino de violão e também ao próprio tema repertório:

[...] trabalhos sobre o ensino do violão ainda são bastante escassos necessitando que mais pesquisadores se interessem em desenvolver mais investigações na área [grifo meu] [...] Ao tratar de repertório na aula de instrumento, é preciso ter consciência de que a formação estará sendo delineada e preferências estabelecidas. O repertório em aula de instrumento continua sendo uma rica fonte de pesquisa e a literatura sobre o assunto ainda limitada. (FIREMAN, 2006, p.556).

O autor categoriza cinco aspectos necessários para a seleção de um repertório:

- Avaliar as condições atuais do estudante (técnicas, compreensão musical, necessidades emocionais);
- Estabelecer objetivos para o futuro (metas para o desenvolvimento do estudante);
- Determinar um conjunto de recursos conhecidos (conjunto de músicas, um compositor, um período e/ou outros de acordo como as metas estabelecidas);
- Avaliar aquela música que apresenta as características desejadas (uma peça que servirá de fundamento para atingir os objetivos e um plano de atividades para sua realização viável);
- Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido (possíveis resultados provenientes da escolha) (FIREMAN, 2006, p.567).

Segundo Fireman, a escolha passa por um processo em um conjunto de relações que inicia desde a avaliação até a predição. O professor, ao desejar desenvolver uma habilidade técnica para um estudante, poderá escolher uma peça que tenha funcionado anteriormente. No entanto, devido a idiossincrasia de cada indivíduo, o autor alerta que não há garantia de um ensino eficaz a todos, assim como a escolha do repertório não necessita a obrigatoriedade da reflexão sobre relações causais, pois pode surgir como produto da própria trajetória e experiências pessoais passadas do educador.

Entre os resultados do trabalho de Fireman, está o aumento da motivação e maior dedicação do estudo no instrumento como fatores que dependeram de uma obra escolhida. O

autor observou estes elementos quando o professor escolheu uma peça de interesse do estudante. Em relação ao professor, aspectos reflexivos estiveram presentes e as seguintes atitudes foram primordiais para a escolha e a condução do repertório: “estava atento aos problemas dos estudantes e cuidava em resolvê-los, pontuava as dificuldades com precisão e propunha soluções reflexivas”. (FIREMAN, 2006, p.571).

A escolha do repertório pelo estudante é uma das formas do professor focar o seu ensino através do interesse do próprio estudante. No entanto, não se pode esquecer que cada repertório apresenta o seu requisito para ser executado. Vieira demonstra a estratégia de ensino que um dos professores utiliza sobre o repertório, “[o professor] trabalha basicamente com 'repertório', procurando escolher 'músicas possíveis' de serem executadas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um”. (2009, p.99) Contudo, o autor apresenta a concepção do repertório mediado, onde a seleção do repertório é fruto de negociações entre professor-aluno mediadas por fatores do contexto social de cada um. Outro aspecto que está representado na pesquisa de Vieira, refere-se à situação quando um dos participantes afirma que dependendo do local que será ensinado, o repertório pode mudar: “eu não posso chegar no colégio do morro e querer impor *rock and roll*, né?!”. (2009, p.105).

De acordo com a revisão de literatura realizada, o ensino do violão pode estar voltado para os mais diversos tipos de público e temas - crianças, adolescentes, adultos e idosos com ênfase no repertório e ensino a distância - através de diferentes metodologias de ensino - ensino coletivo ou individual - e também nos seus mais variados contextos - educação básica, escolas técnicas ou profissionalizantes, associações, organizações não governamentais - ONGs, casa do aluno, casa do professor, oficinas, cursos, projetos, cursos superiores e ambientes informais. Diante das diversas possibilidades de pesquisa sobre tais assuntos envolvendo o violão e a escassez de estudos que tematizem os processos de ensino de violão observada nas palavras de Fireman (2006), o presente estudo esteve centrado nos processos de ensino de professores de violão em escolas específicas de música no município de Blumenau/SC.

2 METODOLOGIA

A metodologia proposta para esta investigação está inserida no carácter qualitativo com a escolha de utilização da estratégia de estudos de casos. A escolha deste desenho metodológico justifica-se pela maneira como os dados foram coletados pelo pesquisador e também o próprio objetivo desta pesquisa. Malbrán (2006) afirma que as raízes intelectuais da metodologia qualitativa surgiram através do idealismo filosófico de Kant. Segundo a autora, algumas palavras sobre o pensamento Kantiano:

Tudo o que podemos chegar a conhecer, afirmava Kant, são fenômenos. Em lugar de conhecer o mundo de forma direta, sentimos, interpretamos e nos explicamos a nós mesmos. Toda experiência está mediada pela mente, e toda inteligência humana está imbuída sua experiência e limitada à interpretação e a representação (MALBRÁN, 2006, p.61) (tradução minha)⁶.

John Creswell (2007, p.186) apresenta uma das ideias de Rosman e Rallis (1998) sobre características da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa [...]. Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.

Moreira e Caleffe (2006) discorrem sobre a pesquisa qualitativa e afirmam que ela está inserida em um paradigma interpretativo. Este tipo de paradigma surgiu no século XIX como uma forma crítica ao carácter positivista que procura relações causais expressas em generalizações universais. O enfoque sobre seres humanos como objetos de pesquisa juntamente com as ciências sociais passaram a considerar os pressupostos positivistas como não apropriados ao estudo do mundo social: “o enfoque das ciências sociais deveria ser nos produtos da mente humana, incluindo subjetividade, interesses, emoções e valores” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.60). Um exemplo do contraste entre o paradigma quantitativo e qualitativo está nas palavras de Bortoni (2008, p.34):

⁶ *Todo lo que podemos llegar a conocer, afirmaba Kant, son fenómenos. En lugar de conocer el mundo de forma directa, sentimos, interpretamos y nos explicamos a nosotros mismos. Toda experiencia está mediada por la mente, y toda inteligencia humana está imbuída de ella y limitada a la interpretación y la representación.* (MALBRÁN, 2006, p.61).

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Bortoni (2008) demonstra o surgimento do paradigma interpretativista em 1920 através do questionamento de pensadores como Theodor Adorno e Jürgen Habermas ao positivismo de Comte na Escola de Frankfurt. Esta origem está ligada às consequências propiciadas por alguns estudos antropológicos e etnográficos desenvolvidos por Malinowsky e Mead. Esses estudos causaram um questionamento entre pensadores se poderiam reconhecê-los como científicos ou não. Assim como Creswell, que prevê o envolvimento do pesquisador nas análises dos dados, Bortoni também considera o pesquisador como um agente ativo:

Segundo o paradigma interpretativista, [...] não há como observar o mundo independentemente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI, 2008, p.32).

As características do interpretativismo descritas por Malbrán (2006, p.65) consideram o esforço do pesquisador em reconhecer os eventos relevantes para o problema. A característica de interpretação de dados também fica evidenciada na interação do sujeito com o investigador. “A investigação qualitativa se preocupa pelos diferentes significados que as ações e os eventos podem ter para distintos participantes” (tradução minha)⁷. A autora faz a distinção entre o estudo transversal e o longitudinal, apontando que o primeiro representa um momento estático do fenômeno, enquanto o segundo constitui o estudo do fenômeno ao longo do tempo. Neste sentido, esta pesquisa não procura um resultado sobre a influência do período de tempo, mas os fenômenos observados por um período determinado em que se buscam alguns resultados sobre os processos de ensino do violão.

Banks (2009, p.8) considera a pesquisa qualitativa como sendo o “explorar do mundo lá fora”, e entender, descrever e explicar os fenômenos sociais que ocorrem internamente de diversas maneiras. O autor lista três tópicos como o entendimento, a descrição e a explanação a partir da análise de experiências de indivíduos ou de grupos:

⁷ *La investigación cualitativa se preocupa por los diferentes significados que las acciones y los eventos pueden tener para distintos participantes.* (MALBRÁN, 2006, p.65).

As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. (BANKS, 2009, p.8).

Desse modo, a perspectiva qualitativa está relacionada com o aspecto interpretativo no momento em que o pesquisador analisa os professores de violão ao assistirem a sua própria atuação mediante a utilização de vídeos gravados e, ao mesmo tempo, com a mediação do pesquisador, buscando interpretar o processo de ensino do instrumento. A abordagem qualitativa também possui características que se aplicam ao presente estudo, uma vez que os resultados estão delimitados ao contexto específico, no caso a aula de violão.

2.1 O ESTUDO DE CASO

Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, o estudo de caso pode ser descrito como sendo uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade analisada profundamente. A respeito do estudo de caso, Creswell (2007, p.32) cita Stake (1995):

[...] o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas. Os casos são agrupados por tempo e atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado.

Para Gillham (2000, p.16), o estudo de caso é um método que busca um entendimento interior dos participantes como indivíduos. Este método oferece dados em profundidade com declarações limitadas em representatividade. Além disso, o autor mostra como a técnica da entrevista pode estruturar-se, desde uma conversa natural e informal do cotidiano até um questionário estruturado com questões fechadas. De acordo com Gillham (2000) é interessante notar que uma simples conversa acaba por oferecer respostas à curiosidade do pesquisador, acrescentando que a conversa com perguntas não é algo anormal no dia-a-dia das pessoas.

Gerring (2007) sugere uma ampliação sobre a concepção do estudo de caso, apontando que o estudo de caso não limita o investigador somente a utilizar técnicas qualitativas, mas o próprio estudo de caso pode ser considerado também um “*quant* ou *qual*” e até mesmo uma

combinação dos dois: “[...] não há razão que o trabalho de estudo de caso não possa acomodar modelos matemáticos formais, que podem ajudar a elucidar os parâmetros operativos relevantes com um caso dado”. (GERRING, 2007, p.10) (tradução minha)⁸. Argumentando uma analogia com a construção civil em relação aos métodos de *cross-case studies* e o estudo de caso, Gerring afirma que, para saber como uma casa é construída, o pesquisador pode optar por dois métodos: o primeiro em que observa um grande número de casas diferentes (*cross-case studies*) ou o segundo que observa somente uma casa específica (um caso). O autor sugere uma quebra de barreiras com a dicotomia entre estes dois métodos, sendo que os dois podem se complementar: “[...] não há razão para que os resultados do estudo de caso não possam ser sintetizados com resultados ganhos da análise de *cross-case*, e vice-versa”. (GERRING, 2007, p.13) (tradução minha)⁹.

2.2 FONTES DE DADOS E DATAS DAS OBSERVAÇÕES E GRAVAÇÕES

Participaram desta pesquisa dois professores de violão, Marcelo e Wallace. Estes professores atuam em escolas livres de música no município de Blumenau/SC. Os critérios estabelecidos para a escolha dos participantes eram de que os dois fossem professores de violão de escolas especializadas de música independente do gênero que lecionassem (violão popular, clássico, flamenco, etc.) e também do tempo de experiência na profissão. O contato com os professores foi realizado diretamente através do pesquisador, algumas semanas antes de iniciar a atuação de campo. Este primeiro contato foi feito por *email* e por telefone. As datas estabelecidas para a gravação das aulas e os horários planejados para a gravação estão na tabela 7 (sete).

Ao obter uma resposta positiva dos participantes, os documentos de apresentação e consentimento foram enviados por *email*. Anteriormente ao início da aula, foram explicitados os objetivos da pesquisa e também sobre o consentimento de autorização para a gravação. Este procedimento também foi adotado para os alunos que fariam as aulas a serem gravadas. Antes de iniciar os trabalhos, o professor Wallace explicou o porquê da presença do pesquisador em sala de aula e sobre a autorização em realizar as gravações. Do mesmo modo, o pesquisador explicou às alunas o objetivo de estar presente gravando as aulas.

8 “[...]there is no reason that case study work cannot accommodate formal mathematical models, which may help to elucidate the relevant parameters operative within a given case”.(GERRING, 2007, p.10-11).

9 “[...]there is no reason that case study results cannot be synthesized with results gained from cross-case analysis, and vice-versa”. (GERRING,2007, p.13).

DATAS	PROFESSOR MARCELO		PROFESSOR WALLACE	
07/06/2011	8h às 9h	20h 30 min às 21h30 min	14h às 15h	15h às 16h
14/06/2011	8h às 9h		18h às 19h	
21/06/2011	8h às 9h		18h às 19h	

Tabela 07: Datas das observações e gravações.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas pelo pesquisador para a coleta de dados consistiram em gravações em vídeo¹⁰, observações, questionário e entrevista semi-estruturada. Para a realização destas atividades, foram utilizados equipamentos listados na tabela a seguir:

EQUIPAMENTO	QUANTIDADE
câmera de vídeo	1
computador portátil	1
<i>software</i> editor de vídeo	1
<i>software</i> gravador e editor de áudio	1
placa de áudio	1
microfone	1
cabo XLR	1
pedestal para microfone	1
cabo USB	1
fone de ouvido	1
adaptador conversor	2

Tabela 08: Equipamentos utilizados para a coleta de dados.

Na sequência, apresentamos as técnicas utilizadas e as funções dos equipamentos para a coleta dos dados com a consideração de alguns autores sobre estes recursos.

¹⁰ Nesta pesquisa, o gravador de vídeo foi utilizado para gravar a atuação dos participantes - os professores de violão - para a reprodução posterior do vídeo como um recurso para análise dos processos de ensino, assim como para a entrevista semi-estruturada gravada.

2.3.1 Questionário

O uso do questionário teve como principal objetivo formar um entendimento de um perfil do professor e também do contexto escolar. Esta construção representativa é citada por Gilham (2000, p.16) ao considerar apropriadas as técnicas como o questionário e as análises de registros existentes. Além disso, tal construção é feita sob o próprio olhar do pesquisador ao definir as questões que constituem o questionário (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 41).

O questionário (ANEXO 3) foi elaborado a partir da definição de dois tópicos principais, perfil do professor e contexto de ensino. A partir destes tópicos, foram criadas as questões que buscaram construir uma caracterização e o entendimento do perfil do professor e do contexto investigado. Questões abertas constituíram o primeiro tópico e questões abertas e fechadas, o segundo. O questionário foi enviado por *email* e aplicado somente entre os professores participantes.

2.3.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada gravada foi a técnica escolhida, nesta pesquisa, focando alcançar respostas para as questões a respeito do conceito professor reflexivo. Esta técnica justifica-se devido aos possíveis resultados em evidências orais que ela pode propiciar. Freire e Cavazotti registram:

As evidências orais podem ser tão importantes como documentos de valor histórico quanto registros escritos, mesmo quando estes são oficiais, e podem conduzir o pesquisador a revelar e a interpretar aspectos importantes que não poderiam ter sido obtidos através de outros meios. (FREIRE; CAVAZOTTI 2007, p.35).

Vieira (2009) apresenta alguns aspectos negativos a respeito da utilização do gravador de áudio durante uma entrevista semi-estruturada. O fato de o próprio gravador poder chamar a atenção do entrevistado e, como consequência, a sua responsabilidade no depoimento pode causar uma interferência na espontaneidade e na fluência das falas. O autor alerta que cabe às habilidades do entrevistador conseguir minimizar tal interferência. Outro ponto importante que Vieira trata, sobre o uso do gravador, está no próprio manuseio e todos os procedimentos antes, durante e depois da entrevista:

[...] verificar a carga da bateria, testar a qualidade do áudio, certificar-se de que os dados – no caso de gravadores digitais – estão sendo salvos corretamente, são fundamentais para a qualidade dos dados colhidos. Estes e outros detalhes, se não observados com a atenção devida, podem determinar a perda de um depoimento que, devido às singularidades de cada situação, jamais se repetirá da mesma forma e com o mesmo conteúdo, podendo causar prejuízos irreparáveis. (VIEIRA, 2009, p.49).

Para Gillham (2000, p. 19), a entrevista semi-estruturada é uma técnica essencial para uma pesquisa em um mundo real e para o pesquisador que procura respostas elaboradas em profundidade. O autor alerta para o fato que uma entrevista desastrosa é aquela que segue rigidamente a sequencia das questões que estão decoradas na mente do pesquisador.

As primeiras questões foram compostas de forma mais aberta de modo que o informante pudesse pensar e refletir antes de responder. Sobre o direcionamento de perguntas abertas Gillham afirma: “O uso de questões abertas não significa que você não obterá controle sobre o caminho que o entrevistado responde”. (GILLHAM, 2000, p.45) (tradução minha)¹¹. O mesmo autor considera a reflexão como parte de uma entrevista e um aspecto importante para essa técnica de coleta de dados (GILLHAM, 2000, p.52).

Na entrevista semi-estruturada realizada com os dois professores, foram abordadas as questões relativas a cinco categorias principais:

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Percepções sobre o trecho gravado e reproduzido.	O professor apresenta suas considerações sobre a sua própria atuação e também do estudante ao assistir ao vídeo.
2. Reações com relação ao processo de assistir à própria aula.	O pesquisador demonstra suas concepções a respeito do participante sobre a categoria anterior.
3. Processos de aprendizagem dos alunos que poderiam modificar a metodologia adotada pelo professor para determinados conteúdos.	As considerações do professor em relação à aprendizagem do estudante como um aspecto relacionado com sua metodologia de ensino.
4. Autoavaliação de processo de ensino falho e autoavaliação de processo de ensino bem sucedido.	O professor apresenta a sua construção reflexiva a respeito de o seu próprio processo de ensino.
5. O vídeo como ferramenta pedagógica.	Considerações do professor a respeito do recurso gravador de vídeo como uma ferramenta de auxílio para a reflexão.

Tabela 09: Categorias estabelecidas para a entrevista semi-estruturada.

O momento de reflexão é o ponto que a entrevista pode levar para outro direcionamento, pois a reflexão do participante pode fazer com que ele formule perguntas ao pesquisador e, assim,

¹¹ “The use of ‘open’ questions doesn’t mean that you have no control over the way the interviewee responds”. (GILLHAM, 2000, p.45).

construir outros resultados. A reflexão pode ocorrer devido ao próprio caráter das questões como sendo abertas, de acordo com Gillham (2000, p.45). No entanto, ao chegar ao final do roteiro, foram elaboradas questões mais específicas a respeito da relação que se estabelece entre gravador de vídeo como ferramenta pedagógica ao professor.

Os vídeos armazenados no computador portátil foram importados e editados pelo *software Imovie* em tópicos de conteúdos para a elaboração de um roteiro (ANEXO 5) de reprodução de alguns trechos. A aplicação do roteiro da entrevista semi-estruturada (ANEXO 4) ocorreu após os participantes assistirem as suas atuações a partir dos trechos reproduzidos.

Os procedimentos empregados para a coleta de dados consistiram nas seguintes etapas:

- 1- Registro das aulas em um gravador de vídeo;
- 2- Observação e transcrição no papel pelo pesquisador dos principais conteúdos ministrados pelo professor;
- 3- Armazenamento da aula gravada para o computador portátil;
- 4- Edição de determinados trechos dos vídeos para posterior reprodução no *software Imovie*;
- 5- Elaboração do questionário (ANEXO 3);
- 6- Elaboração do roteiro para a reprodução dos vídeos (ANEXO 5);
- 7- Elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada gravada (ANEXO 4);
- 8- Reprodução dos trechos do vídeo no *software Imovie* e gravação das entrevistas semi-estruturadas através do *software Studio One Artist*;
- 9- Aplicação do roteiro da entrevista semi-estruturada a partir dos trechos do vídeo da aula previamente selecionados e editados para análise do professor.

O roteiro da entrevista foi testado mediante a realização de uma entrevista piloto e modificado para atender as questões que não ficaram claras para os entrevistados. A tabela a seguir demonstra as coletas das duas atividades - gravação das aulas e gravação das entrevistas semi-estruturadas - assim como alguns imprevistos que serão descritos a seguir:

PROFESSOR MARCELO				
COLETA	DATA 07/06/2011	DATA 14/06/2011	DATA 21/06/2011	DATA 24/06/2011
Gravação das aulas	8h às 9h <i>20h:30min às 21h:30min*</i>	8h às 9h	8h às 9h	
Gravação das entrevistas semiestruturadas		09h:30min às 10h:45min	09h:30min às 10h:45min	11h às 12h
PROFESSOR WALLACE				
Gravação das aulas	14h às 15h 15h às 16h 18h às 19h	<i>14h às 15h*</i> <i>15h às 16h*</i> 18h às 19h	18h às 19h	
Gravação das entrevistas semiestruturadas		14h às 15h 15h às 16h 21h às 22h	17h às 18h	14h às 15h

Tabela 10: Coleta de dados através da gravação de aulas e gravação de entrevistas semi-estruturadas.

Os horários em *itálico* com asterisco significam ausência das estudantes. Devido a essas ausências, o planejamento da coleta dos dados foi alterado no decorrer do processo. O pesquisador percebeu que se as ausências não ocorressem no segundo dia de gravação, não restaria tempo para gravar todas as entrevistas semi-estruturadas da semana anterior, pois o professor Wallace não dispunha de horários suficientes para responder as entrevistas em um único dia. Sendo assim, foram consideradas apenas as gravações dos estudantes que frequentaram todas as aulas até o final da coleta dos dados.

A instalação do equipamento¹² para a entrevista foi efetuada após o término da segunda e da terceira aulas gravadas em vídeo. As últimas entrevistas ocorreram em uma sala da escola de música Presto, pois o professor Marcelo e o professor Wallace marcaram ensaiar peças em dueto para violões neste dia devido a uma apresentação musical agendada para o dia 26/06/2011.

O tempo para a instalação do equipamento em local adequado durou aproximadamente entre 15 a 20 minutos. Este fator tempo é importante considerar, como explica Vieira (2009), para garantir um planejamento de funcionamento do equipamento e um registro eficiente, pois estes minutos de instalação somam-se com a reprodução do vídeo mais a própria entrevista semi-estruturada e a desinstalação do equipamento. Como a entrevista é de caráter semi-estruturado e o tempo que o informante responde uma questão pode variar, é improvável que o pesquisador tenha conhecimento exato do tempo total de todo o procedimento. No entanto foi possível obter uma duração de tempo aproximada, entre 1h e 15 min e 1h e 30 min.

Os posicionamentos de ambos - pesquisador e professor - também foram aspectos importantes durante a entrevista, pois o pesquisador deve evitar intimidação sobre o entrevistado (GILLHAM, 2000, p.33). Em razão disso, o microfone foi posicionado próximo à altura das cadeiras e ambos - pesquisador e entrevistado – sentaram-se de forma paralela.

12 O equipamento consistiu em um gravador de vídeo. Podemos considerar o recurso recente para a utilização em pesquisa, uma vez que, consoante Banks (2009, p.46), somente a partir de 1980 as câmeras de vídeo tornaram-se leves e flexíveis o suficiente para serem utilizadas por pesquisadores. Forman (1999) considera o gravador de vídeo como uma “ferramenta para a mente na educação”, visto que propicia ao indivíduo filmado assistir ao seu comportamento, o que pode ocasionar um resgate de memória e reflexão sobre o indivíduo ao assistir à reprodução “fiel” do evento que ocorreu. Para Gillham (2000, p.25), este recurso pode ser usado também como desenvolvimento do próprio entrevistador. O autor afirma o poder que este recurso possui em mudar nossas visões sobre nós mesmos. Para Gillham, quanto mais o indivíduo assiste à reprodução do vídeo, mais independente e analítico torna-se. Matos (2009) demonstra a utilidade do registro em vídeo como instrumento de coleta de dados para a sua pesquisa. O estudioso realizou uma pesquisa de caráter experimental com o objetivo de estudar o repertório do Choro e a sua eficiência na preparação técnica violonística. Sendo assim, delimitou dois grupos, o grupo de controle utilizando o repertório tradicional e o grupo experimental, com o repertório do Choro. O autor registrou, em vídeo, as performances dos estudantes para posterior avaliação. Este registro ocorreu na primeira semana do semestre letivo - nomeado como pré-teste - e, na última semana do semestre letivo - o pós-teste. Como segundo o autor não seria viável uma avaliação presencial, o vídeo é um recurso que possibilita uma avaliação sem a necessidade da presença dos juízes. Encontrou-se como resultado uma diferença de 10% a favor para o grupo instrumental em relação à técnica de mão direita.

Durante a gravação das aulas, o pesquisador transcreveu alguns dos principais conteúdos ministrados pelo professor e também alguns discursos considerados importantes. Estes conteúdos constituíram as seções para a edição do vídeo em um *software*. Este procedimento foi realizado com objetivo de elaborar um roteiro (ANEXO 5) utilizado para a reprodução de determinados trechos dos vídeos durante a entrevista semi-estruturada gravada. Sendo assim, para a entrevista semi-estruturada gravada, o vídeo reproduzido foi delimitado a uma duração de aproximadamente de 15 (quinze) minutos a 20 (vinte) minutos. A escolha por esta duração justificou-se devido a uma prevenção para a entrevista não se direcionar ao cansaço e à monotonia para os participantes, visto que o tempo de aplicação das perguntas ocorreu após o tempo utilizado para a reprodução do vídeo.

O computador portátil utilizado foi o *macbook pro*. Este equipamento exerceu diversas funções durante a coleta de dados, tais como transferência e armazenamento das gravações, edição e reprodução dos vídeos e gravador de áudio. A primeira função de transferência e armazenamento ocorreu depois de terminada a gravação de uma aula pela câmera de vídeo, visto que a câmera possuiu um tempo limite de gravação. Os conteúdos ministrados pelo professor e transcritos para o papel pelo pesquisador constituíram as seções para a segunda função que foi a edição do vídeo em um *software*.

Os *softwares* usados para a edição e a reprodução dos vídeos e para a gravação de áudio foram o *iMovie* e *Studio One Artist*. O *iMovie* foi utilizado para dividir as aulas gravadas em seções por conteúdos e também reproduzir o vídeo armazenado no *macbook pro* para as entrevistas semi-estruturadas. O *Studio One Artist* foi adotado para a gravação das falas dos participantes durante a entrevista. O objetivo de captar um som legível e com qualidade foi a principal justificativa quanto ao emprego destes recursos para a gravação das entrevistas semi-estruturadas. A gravação pelo *Studio One Artist* ocorreu simultaneamente no momento em que os vídeos foram reproduzidos pelo *iMovie*.

A duração de cada aula gravada consistiu de 60 (sessenta) minutos aproximadamente. A duração para a instalação dos equipamentos para a entrevista foi de aproximadamente 15 (quinze) minutos. As entrevistas tiveram uma duração variável entre 30 (trinta) minutos a 45 (quarenta e cinco) minutos, aproximadamente. A desinstalação dos equipamentos também levou um tempo aproximado de 15 (quinze) minutos. Somando o total de tempo de todo o procedimento (gravação de aula, instalação de equipamentos, gravação da entrevista e desinstalação dos equipamentos) para a realização de uma entrevista semi-estruturada, considerando não ter ocorrido nenhum imprevisto de erro nos equipamentos utilizados, totalizou aproximadamente 2h e 15min.

A primeira gravação da aula ocorreu conforme planejado com o início da aula às 8h até aproximadamente 9h. O pesquisador anotou os principais conteúdos trabalhados durante a aula, os dados foram transcritos pelo pesquisador (ver quadro a seguir). Estes tópicos foram inseridos no *software* de edição de vídeo *Imovie*, e o que possibilitou posterior reprodução a partir do tópico desejado.

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Afinação	06s
Informações a respeito de ensaios e apresentações	48s
Canção Será (Legião Urbana) Padrão rítmico	2min e 25s
Anotação para aula	6min e 47s
Segunda parte Canção Será (Legião Urbana)	9min e 20s
Pestana A, B, e C	19min e 15s
Canção <i>Last Kiss</i> (Pearl Jam)	21min e 05s
Padrão rítmico escrito no quadro branco	26min e 22s
Analogia do ritmo realizado no violão com a bateria	34min e 20s
Exercício do ritmo em cada acorde sem se preocupar com a continuidade	37min e 33s
Canção o Sol (Jota Quest)	40min e 53s
Canção <i>All star</i> (Nando Reis)	44min e 4s
Toque de mão aberto	52min e 13s
Sugestão para tocar a Canção <i>Time of your life</i> (Green Day)	55min e 23s

Tabela 11: Tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo na primeira semana com a aluna Suzana.

A 2ª (segunda) gravação de aula estava planejada para início às 20h e 30min com término às 21h30min do mesmo dia (07/06/2011), no entanto o professor Marcelo entrou em contato com o pesquisador pelo celular explicando que não haveria esta aula por motivos de doença da aluna.

A segunda semana de visita (14/06/2011) para a 2ª (segunda) gravação da aula ocorreu conforme planejado. Os mesmos procedimentos adotados nas outras seções foram realizados. Os principais tópicos que foram trabalhados nesta aula foram transcritos pelo pesquisador e estão listados na tabela a seguir:

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Afinação	início
Canção <i>Last Kiss (Pearl Jam)</i>	55s
Melodia executada pelo professor	04min
Explicação sobre apresentação	04min e 30s
Canção <i>Será (Legião Urbana)</i>	05min e 40s
Sobre o violão de aço	07min e 30s
Pestana	12min e 40s
Estudo em casa	14min
Retorno à canção	14min e 58s
Acorde e posicionamento dos dedos da mão esquerda	17min
Postura apoiada na perna esquerda	21min e 41s
Ritmo novo	23min e 54s
Sequencia de acordes	26min e 19s
Professor no quadro	27min e 30s
Sequência canção <i>Que país é este/ "soltar" o acorde</i>	30min e 06s
Canção <i>O sol</i>	31min e 34s
Canção <i>O tempo não para (Cazuza)</i>	34min e 57s
Acorde de D#º	36min e 37s
Professor no computador reproduzindo a canção	38min e 10s
Acordes da canção <i>O tempo não para</i>	43min e 18s
Digitação mão esquerda D7 para o D#º	45min e 55s
Retorno à canção	48min e 10s
Sequencia	49min e 17s
Sobre o solo	49min e 42s
Diminuição do andamento da canção pelo computador	51min e 57s
Velocidade no <i>software</i> -20	55min e 14s

Tabela 12: tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo da segunda semana com a aluna Suzana.

A terceira semana de visita (21/06/2011) para a 3ª (terceira) gravação da aula também ocorreu conforme o planejado. Os principais tópicos que foram trabalhados nesta aula e transcritos pelo pesquisador estão listados na tabela a seguir:

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Afinação	5min
Canção O tempo não para	7min e 13s
Acordes	8min e 13s
Início da canção	10min e 12s
Comentário da aluna	13min e 48s
Sequencia acordes 1ª estrofe	14min e 11s
Toque da aluna	15min e 40s
Solo professor	16min e 15s
Refrão	17min e 11s
Solo	21min e 33s
Anotação do professor	23min e 26s
Solo do professor	25min e 42s
Sequencia do solo	26min e 36s
Canção Jota Quest	27min e 58s
Audição da canção pelo computador	30min e 27s
Sequencia dos acordes	35min e 25s
Abafar a 6ª corda	37min
Uma vez cada acorde	38min
Anotação e explicação	39min e 26s
Retorno à canção	40min e 48s
Contagem do ritmo	47min e 42s
Formato mp3	55min e 37s

Tabela 13: Tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Marcelo na terceira semana com a aluna Suzana.

Os principais tópicos que foram trabalhados na primeira aula do professor Wallace foram listados na tabela que segue. O mesmo procedimento de edição do vídeo para o professor Marcelo foi adotado para o professor Wallace. Apesar do registro de três aulas no primeiro dia de gravação do professor Wallace, foram considerados apenas os tópicos trabalhados com a aluna Teresa, pois ela foi a única que esteve presente nos três dias de gravação. Na primeira gravação de aula, o professor utilizou uma sala de menor espaço (aproximadamente 1/3 de área da outra sala). Os principais tópicos que foram trabalhados nesta aula estão expressos na tabela a seguir:

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Explicação sobre a carta de consentimento	54s
Canção Hoje a noite não tem luar (Legião Urbana) – Ensino do dedilhado	4min e 57s
Ensino de outro tipo de dedilhado	18min e 42s
Ensino do toque plaquê	29min e 06s
Ensino de um padrão rítmico	30min e 27s
Tensão por causa da câmera	38min e 44s
Pestana	44min e 2s
Canção <i>Total Eclipse of the Heart</i> (Bonnie Tyler)	48min e 54s
Utilização do <i>capo tasto</i> ¹³	56min e 7s
Toque juntamente com a reprodução da canção pelo celular	57min e 10s

Tabela 14: Tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace na primeira semana com a aluna Teresa.

Os principais tópicos que foram trabalhados na segunda semana de gravação e transcritos pelo pesquisador estão contemplados a seguir.

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Audição da canção pelo celular	1min e 50s
Toque dos acordes	5min e 50s
Somente os violões	7min e 40s
Dedilhado	8min e 32s
Dedilhado junto com a "levada"	8min e 58s
Aluna= dedilhado Professor= acorde arpejado	11min e 17s
Professor= "levada" Aluna= dedilhado	12min e 8s
Canção <i>Total eclipse of the heart</i>	14min e 18s
Dedilhado	17min e 9s
<i>Capo tasto</i> e toque juntamente com a reprodução do celular	23min e 1s
"levada" rítmica	28min e 30s
Junto com a reprodução no celular	31min e 10s
Retorno a "levada"	34min e 2s
Toque professor e aluna	39min e 23s
Professor cantando	41min
Exercício de percepção	41min e 51s

13 Expressão para um dispositivo em forma de barra, uma “pestana móvel, que reduz a extensão sonora das cordas e facilita a transposição para uma tonalidade mais alta, sem alterar a configuração dos dedos, i.e., a digitação. (SADIE, 1994, p.168)

Junto com a reprodução no celular	43min e 16s
Canção Hoje a noite não tem luar no celular	47min e 2s
Percepção: aço ou <i>nylon</i> ?	50min e 5s
Dedilhado	52min e 13s
Sugestão para tocar outras canções de Legião: Pais e Filhos/ Eduardo e Mônica	59min e 40s
Reprodução da canção no celular	1h e 2mins

Tabela 15: Tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace da segunda semana com a aluna Teresa.

A terceira semana de visita ocorreu conforme planejado. Os principais tópicos que foram trabalhados nesta aula e transcritos a seguir.

CONTEÚDOS	LOCALIZAÇÃO NO VÍDEO (minutos e segundos)
Afinação	27s
Acordes Diminutos	3min e 29s
Escrita do acorde para canhoto	5min e 52s
Canção <i>One more time</i> (Paralamas do sucesso)	10min e 41s
Ritmo do <i>reggae</i>	12min e 4s
Dois compassos em cada acorde	15min e 48s
O som abafado	18min e 2s
Professor + aluna	22min e 27s
A troca de acorde	23min e 25s
Acelerando a "levada"	25min e 13s

Tabela 16: Tópicos de conteúdos ministrados pelo professor Wallace da terceira semana com a aluna Teresa.

2.4 CRITÉRIOS ÉTICOS

Creswell (2007) afirma que várias questões éticas podem surgir durante a fase de coleta de dados, assim sendo, ele sugere a criação de um documento de consentimento e que os elementos deste documento garantam o seguinte:

O direito de participar voluntariamente e o direito de desistir a qualquer momento, de forma que a pessoa não seja coagida à participação. O objetivo do estudo, de forma que as pessoas entendam a natureza da pesquisa e seu provável impacto sobre elas. Os procedimentos do estudo, de forma que as pessoas tenham uma idéia razoável do que esperar na pesquisa. O direito de fazer perguntas, obter uma cópia dos resultados e ter a privacidade respeitada. Os benefícios do estudo que vão resultar para a pessoa. Assinatura do participante e do pesquisador concordando com esses termos. (CRESWELL, 2007, p.79).

De acordo com as sugestões éticas propostas por Creswell, para garantir o anonimato dos participantes, o pesquisador determinou nomes fictícios para representar os locais, participantes investigados e alunos.

O nome “Andante” foi escolhido para a primeira escola de música. O professor dessa escola de música foi denominado como Marcelo e sua aluna recebeu o nome Suzana. A segunda escola de música ficou denominada com o nome “Presto”. O professor da escola de música “Presto” foi denominado como Wallace e sua aluna, Teresa.

ESCOLA	PROFESSOR	ALUNAS
Andante	Marcelo	Suzana
Presto	Wallace	Teresa

Tabela 17: Nomes fictícios atribuídos à escola e aos participantes de acordo com os critérios éticos de Creswell.

Em continuidade, elencamos algumas atitudes éticas adotadas para a realização desta pesquisa:

- Envio dos documentos de apresentação (ANEXO 1) e termo de consentimento (ANEXO 4) aos professores, coordenadores, alunos e pais ou responsáveis para os alunos menores de idade.
- Autorização prévia por parte de todos os participantes anterior à coleta de dados.
- Entrega aos participantes de cópias das aulas gravadas.
- Entrega do texto final da dissertação aos participantes antes da defesa em banca e possíveis alterações caso os participantes desejassem corrigir, alterar, acrescentar ou excluir alguma informação a seu respeito nos dados coletados.
- Uso de nomes fictícios para todas as pessoas que estiveram envolvidas na pesquisa

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS

São descritas, na sequência, algumas características observadas pelo pesquisador sobre o espaço de atuação profissional dos professores participantes. As observações consistiram sobre o tipo de instituição (pública, privada ou ambos), ambientes de ensino e estudo, recursos disponíveis na sala de música e a concepção da sala ideal para o ensino de violão, segundo a concepção apresentada pelos professores. A subseção seguinte apresenta um perfil de cada professor, o qual foi possível através do questionário.

3.1 CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA “ANDANTE”

A escola de música “Andante” é uma instituição regida por administração privada e pública, onde ocorrem diversas atividades, como aulas de pintura, escultura, dança, ginástica, entre outras, e não somente o ensino de música. Logo, existem diversas salas para cada área do conhecimento específico e, inclusive, uma sala de jogos de madeira para crianças. A instituição possui também sua própria biblioteca como uma das fontes para consulta.

A sala de música em que o professor Marcelo atua possui diversos recursos, assim como outros instrumentos musicais. Os recursos tecnológicos constatados são os computadores (com acesso a internet cabo e *wifi*), impressora, telefone, teclado sintetizado, microfone, caixa amplificadora e um aparelho de som. Os instrumentos musicais observados são 3(três) violões, 2(dois) xilofones e uma caixa de fanfarra. Um quadro branco, estantes e também alguns livros e métodos estão presentes. A sala possui um amplo espaço para guardar os instrumentos e também para realização das atividades. Na opinião do professor Marcelo, uma sala ideal para o ensino de violão deveria ser "uma sala de aula silenciosa, com um computador e um quadro para aula expositiva. E também a presença de um acervo de livros e discos”.

3.2 PERFIL DO PROFESSOR MARCELO

O questionário (ANEXO 3) teve como objetivo construir uma ideia de como o professor Marcelo está representado em um perfil geral. Ele tem 32 anos de idade e, a partir dos onze anos de idade, começou a tocar violão obtendo suas primeiras aulas de violão popular por um período de um ano. Sua formação institucional é decorrente do curso de Licenciatura em Artes - Habilitação Música da Universidade Fundação Regional de Blumenau - FURB. Além da formação acadêmica, estudou na Escola de Música de Blumenau do Teatro Carlos Gomes e também obteve aulas particulares. Iniciou a profissão de professor de violão no ano de 2001 como estagiário na Fundação Cultural. Atualmente, leciona em uma instituição regida por administração privada e pública da cidade, além disso ministra aulas particulares em sua residência. As suas aulas são realizadas tanto coletiva como individualmente e o tempo de duração de cada aula consiste em 60 minutos.

Vieira (2009) afirma que as escolas livres de música são o espaço mais citado pelos entrevistados e também como o local das primeiras experiências profissionais. No entanto, o autor não descarta outros ambientes de socialização profissional que podem ocorrer “em oficinas, sindicatos e instituições de ensino, e em aulas particulares, tanto na casa do aluno como na casa do próprio professor” (2009, p.59). As palavras de Vieira correspondem aos ambientes profissionais do professor Marcelo, uma vez que ele leciona também em sua residência, além da instituição a qual está vinculado.

Os seus principais professores de violão foram Renato Mor e Marcus Llerenna. Com o primeiro, iniciou os seus estudos de violão clássico na Escola de Música do Teatro Carlos Gomes no ano de 2000. Neste período, já possuía conhecimentos de leitura de partitura musical com a flauta transversal e optou estudar violão. Ingressou na Camerata de Violões da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB e permaneceu no grupo por um período de oito anos. O professor Marcelo afirma que a sua participação na Camerata de Violões foi um grande aprendizado técnico e musical e o violonista Renato Mor focava muito a questão da técnica e da clareza do som com vistas a obter uma boa sonoridade para conseguir nuances variadas de interpretação. Com o violonista Marcus Llerena, o professor Marcelo afirma ter aperfeiçoado os seus estudos de interpretação, dedicando-se muito ao trabalho de mão direita e também o uso do

apoio como recurso interpretativo. Ele afirma que desenvolveu também a leitura de partitura, lendo obras novas para violão solo e em trio juntamente com o professor Wallace.

As escolas livres de música, segundo Vieira (2009, p.55), foram consideradas importantes para a formação musical dos participantes de seu trabalho, incluindo, ademais, como espaços para as primeiras atuações profissionais. No entanto, o autor cita o caso de um professor que considerou como sendo um espaço alternativo à formação acadêmica, não permanecendo mais do que um ano e meio estudando nestes locais. O professor Marcelo demonstra a variedade de locais onde aperfeiçoou a sua formação musical, como a escola livre de música, professores particulares distintos, grupos de câmara e até o estudo prévio de outro instrumento musical, a flauta transversal. O professor, no caso em estudo, relatou ainda a importância em sua formação no violão clássico.

As principais referências citadas pelo professor Marcelo para estudar foram as seguintes:

MÉTODOS	LIVROS	ARTIGOS	GRAVAÇÕES	VÍDEOS
Iniciação ao Violão e Curso Progressivo de Violão (Henrique Pinto)	Teoria da Música (Bohumil Med)	Artigos das revistas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM	Possui um acervo de aproximadamente seiscentos discos de vinil, cerca de quatrocentos CDs, arquivos em formato mp3 e mais digitalizações dos discos de vinil.	YouTube
Princípios Elementares do Violão (Orlando Fraga)	H a r m o n i a e Improvisação 1 e 2 (Almir Chediak)	Revista Concerto		
Métodos de Mateo Carcassi	Acordes, Arpejos e Escalas produzidos (Nelson Faria)			
	Ritmos Brasileiros (Marco Pereira)			
	História Universal da Música (Roland de Candé)			

Tabela 18: Principais referências respondidas pelo professor Marcelo.

Apesar da formação acadêmica em Licenciatura, a maioria das referências citadas pelo professor Marcelo é sobre materiais de conteúdos musicais, com exceção dos artigos das revistas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Assim como Marcelo, o armazenamento de músicas em mp3 no computador também é apresentado por um dos professores no trabalho de

Vieira (2009, p.98). O objetivo deste último é manter-se atualizado com as canções que os alunos gostam, conseguindo suprir a necessidade do gosto do aluno ao escolher o seu próprio repertório.

O professor em questão utiliza as referências sonoras em suas aulas de acordo com os conteúdos, ou mesmo para incentivar os alunos à audição de novas músicas e novos artistas. Em relação a vídeos, o professor Marcelo utiliza como recurso o *YouTube* e sempre usa, em aulas para materiais novos, músicas em evidência na mídia. Entre outras referências, procura tocar sempre, nas aulas, para oferecer uma referência mais prática, mais próxima daquilo que o aluno vai tocar. E também assistem [professor + aluno] às apresentações musicais na cidade.

O termo experiência, para o professor Marcelo, é o contato com tudo o que é externo, tudo o que é dado como referência, seja prática ou apreciativa. A partir de um primeiro contato, o professor Marcelo afirma poder selecionar o que é de seu interesse e associar a sua prática de estudos diária, aqui, referindo-se à música e ao violão especificamente. A importância da experiência, sob o seu ponto de vista, é buscar sempre novas informações para aprofundar os seus conhecimentos e, da mesma forma, estar sempre em contato com assuntos de interesse intelectual, motivando-o cada vez mais a ler, experimentar coisas novas e a rever materiais já estudados e, além disso, estar em contato com as pessoas, sendo que viajar é fundamental neste processo segundo o professor.

O professor Marcelo utiliza recursos tecnológicos em suas aulas e afirma concentrar tudo no computador, áudio, vídeo e edição de partituras. Ele utiliza os seguintes *softwares*: *Finale* 2006, o *Winamp* como *player*, o *PaceMaker* (plug-in do *Winamp*) para reduzir o andamento das músicas e mudar a afinação de algumas delas que sejam compatíveis com a afinação tradicional do violão. As suas aulas são coletivas e/ou individuais com duração de 60 minutos. A aula observada foi individual.

3.3 CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA PRESTO

A escola de música Presto é uma instituição onde a música, o teatro e a dança são as atividades educacionais. Há uma biblioteca de música contendo diversos materiais como partituras, discos em vinil, *compact discs* (CDs), métodos, livros, instrumentos musicais (como exposição), aparelho de som, entre outros. Todos estes materiais estão disponíveis para a consulta de forma pública, considerando professores, alunos e comunidade em geral.

Cada sala de aula possui o nome de um artista musical reconhecido (como sala Pixinguinha, sala Claudio Santoro, etc). As duas salas de aula, onde o professor Wallace exerce suas atividades, possuem um piano, um quadro branco pautado com um vidro incolor fixado a frente e alguns recursos tecnológicos como aparelho de som e caixa acústica. O local também dispõe do acesso à internet *wifi*. O professor Wallace considera, como sala apropriada para o ensino do violão, um ambiente silencioso, que tenha os instrumentos e os acessórios necessários à disposição e assegura que um ambiente propício pode influenciar no desempenho do aluno. Para ele, estudar em uma escola de música proporciona a interação com outros estudantes do mesmo e de outros instrumentos.

3.4 PERFIL DO PROFESSOR WALLACE

Para formar o perfil do professor Wallace, utilizamos o questionário (ANEXO 3). O professor Wallace possui 26 anos de idade e iniciou os seus estudos musicais aproximadamente aos 10 anos, recebendo as suas primeiras aulas de violão aos 15 anos de idade. A sua formação institucional resulta do curso de Licenciatura em Música pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Começou a exercer a profissão de professor de violão no ano de 2003 no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Blumenau. Os seus principais professores de violão foram os violonistas Renato Mor, Marcus Llerena e Tadeu do Amaral, afirmando que cada um deles contribuiu em uma fase diferente dos seus estudos, desde os fundamentos até o aprimoramento técnico e musical/interpretativo. Atualmente, leciona em uma instituição regida por administração privada e suas aulas são ministradas de forma individual. O período de duração de uma aula consiste em 60 minutos.

As principais referências citadas pelo professor Wallace para estudar foram as seguintes:

MÉTODOS	LIVROS	ARTIGOS	GRAVAÇÕES	VÍDEOS
Clássicos de Mauro Giuliani	Nicholas Harnoncourt	Não respondeu	Música sinfônica	Documentários sobre música em geral
Fernando Sor	Charles Rosen			
Mateo Carcassi	Murray Schafer			
Abel Carlevaro	Paul Griffiths		Música camerística	Gravações ao vivo de orquestras e outras formações
Estudos de Villa-Lobos			Música solista	
Estudos de Leo Brower			Música vocal	
			Música de diversos estilos e épocas	

Tabela 19: Principais referências respondidas pelo professor Wallace.

O professor Wallace também possui formação em Licenciatura, no entanto, as suas referências citadas foram exclusivamente de conteúdos musicais.

A compreensão do professor Wallace sobre o termo experiência consiste em uma considerável vivência no desempenho de determinada função. Ademais, a importância da experiência, segundo o seu ponto de vista, é que ela pode proporcionar mais segurança à pessoa que estiver realizando o trabalho. Entre os recursos tecnológicos adotados pelo professor Wallace estão o computador e os reprodutores de áudio. Entretanto, ele não costuma utilizar gravadores e *softwares*. Atualmente, leciona em uma instituição privada e suas aulas são ministradas de forma individual. O período de duração de uma aula é de 60 minutos.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESCRIÇÃO DAS AULAS A PARTIR DO OLHAR DO PESQUISADOR

A ação pedagógica ocorrida em cada aula compôs-se de vários aspectos que aconteceram no decorrer do tempo e simultaneamente. Entre estes aspectos, estão os saberes docentes em conhecimentos pedagógicos e conhecimentos técnicos musicais, sendo que cada um possui o seu campo prático e teórico. Para a análise, serão descritos cada um destes campos separadamente, resultando em uma visualização que abarca cada categoria. Primeiramente, foram descritos os trechos das aulas que, posteriormente, foram reproduzidos aos professores. Em seguida, os trechos foram analisados de acordo com os conhecimentos técnicos musicais com referência aos conteúdos técnicos violonísticos e os conhecimentos pedagógicos atuantes sobre cada um destes elementos referenciados nas perspectivas do professor de instrumento de Lehmann, Sloboda, Woody (2008) e Hallam (1998). Após as descrições de cada sessão e associadas com o referencial teórico, o tópico seguinte constata as construções de cada professor promovidas pela reflexão sobre a ação através do conceito de Schön (2000).

4.1 PROFESSOR MARCELO AULA 1

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Levada rítmica 1 na canção Será (Legião Urbana)	4min e 22s
Pestana	7min e 27s
Analogia da levada rítmica 2 com a bateria	3min e 13s
TOTAL DE DURAÇÃO = 15min:02s	

Tabela 20: tópicos assistidos da primeira aula pelo professor Marcelo.

4.1.1 Levada rítmica 1 na canção Será (Legião Urbana)

No primeiro trecho selecionado para análise, o professor Marcelo e a sua aluna Suzana sentaram-se lado a lado, quase paralelamente. O professor é canhoto e está na postura do chamado violão “clássico”, utilizando o banquinho para apoio do pé direito. Suzana é destra e também utiliza o banquinho para o apoio de pé, no entanto, usa-o para elevar a sua perna direita. Marcelo conta os tempos de um compasso quaternário antes de iniciarem a execução da levada¹⁴

¹⁴ O termo levada é utilizado por Sá (2002) para indicar uma convenção rítmica.

rítmica 1 na canção Será (Legião Urbana). Durante esta contagem, o professor Marcelo bate com o polegar da mão direita sobre o tampo harmônico do violão. A levada rítmica 1 refere-se à movimentação realizada pela mão direita do instrumentista. Buscando representar este tipo de levada rítmica, serão utilizados os sinais convencionais empregados na grafia rítmica de Renato de Sá (2002). O sistema superior representa a figuração rítmica e o sistema inferior, a movimentação realizada pelos dedos da mão direita.

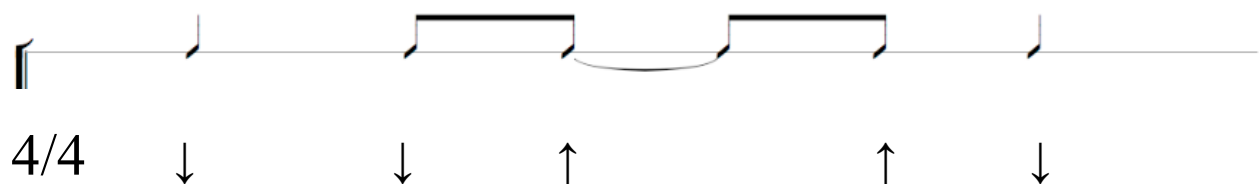


Gráfico 05: Levada rítmica 1 durante a canção Será (Legião Urbana)

Os acordes presentes, neste trecho da canção, são os seguintes:

4/4 || C | G |Am |F :||

Ambos executam a levada rítmica simultaneamente e nos momentos onde há a troca de acorde, o professor instrui verbalmente dizendo, antecipadamente, qual acorde deve ser trocado:

-M: Um, dois, três, quatro [durante a contagem, o professor Marcelo bate o polegar sobre o tampo harmônico do violão]. Sol, do...[ambos fazem a primeira interrupção] mais uma vez. Um, dois, três, quatro [segunda execução] (Professor Marcelo, 07/06/2011).

No momento da execução, o professor Marcelo observou Suzana e constatou que ela não estava conseguindo realizar a troca dos acordes, sendo assim, fez a primeira interrupção da execução para iniciar novamente. Durante a segunda execução, a dificuldade inicial de Suzana esteve em saber quantos tempos deveriam ser executados para cada acorde do compasso e, assim, foi realizada uma segunda interrupção, porque Suzana apresenta suas dúvidas:

-S: Ah tá! Uma vez e duas vezes (Suzana, 07/06/2011).

O professor explicou:

-M: É sempre uma vez. Uma vez cada acorde. Vamos fazer o ritmo uma vez cada acorde (Professor Marcelo, 07/06/2011).

Os discursos demonstram quais os termos que ambos utilizam para representar o compasso. No caso, quando eles disseram “uma vez”, significa a execução de um compasso inteiro da levada rítmica.

Após a explicação dada à aluna, o professor Marcelo iniciou a contagem novamente para o início da terceira execução. Nesta execução, o professor observou a mão esquerda de Suzana para constatar se ainda estava com dificuldades, percebendo que ela conseguia realizar as trocas, o professor Marcelo continuou a execução e também cantou a letra da canção. No entanto, houve uma terceira interrupção, pois Suzana ainda demonstrava com algumas dificuldades para realizar a troca dos acordes devido ao tempo entre eles:

S- É melhor eu ir com duas vezes [dois compassos para cada acorde], isto eu te garanto!! (Suzana, 07/06/2011).

Na fala, Suzana demonstra para o professor Marcelo que seria mais fácil executar a troca dos acordes se cada acorde estivesse preenchendo com dois compassos ao invés de um, pois assim ela disporia de mais tempo na preparação para a troca do acorde seguinte. Após esta terceira interrupção, o professor Marcelo iniciou novamente a contagem para executarem o trecho. Ambos executaram quatro vezes até chegarem em uma sessão onde a troca dos acordes é mais rápida e com um tipo de levada rítmica distinta, quando ocorreu a quarta interrupção em que o professor comentou:

M- Este aqui a gente não vai fazer, tá? Isto aqui é uma passagem rítmica que é um pouquinho mais difícil, então nós vamos fazer só o dó maior (Professor Marcelo, 07/06/2011).

O trecho, a que o professor Marcelo referiu-se, é uma sessão em que o tempo para a troca dos acordes é mais curto do que um compasso inteiro e com figuração rítmica distinta. Percebendo que Suzana estava com dificuldades em realizar a troca dos acordes em um compasso inteiro, o professor decidiu não praticar a sessão e executar uma versão simplificada. Este momento caracteriza-se em uma das estratégias propostas por Hallam (1998, p.235), que prevê uma redução de graus de liberdade. Nesta proposição, o professor reduz uma tarefa considerada, inicialmente, complexa para uma versão mais simples com o objetivo de atingir a meta final.

Após a execução mais simplificada, o professor Marcelo sugeriu prosseguir para tocar o refrão da canção que corresponde aos seguintes acordes:

4x

: G		%	Dm		%	:
Am		%	F		%	G %

Ao terminarem a execução do refrão, ambos interromperam o trabalho, o professor e Suzana dialogaram:

-M: Isso! Foi assim que você estudou?

-S: Cê [o acorde de dó maior] dois, quer dizer dó dois, sol dois.

-M: Aqui, no refrão, é sempre duas vezes cada acorde, então, a gente trabalha o ritmo em duas vezes em cada acorde [professor Marcelo demonstra executando o trecho] (Professor Marcelo e Suzana, 07/06/2011).

O diálogo demonstra como Suzana raciocina a contagem do número de compassos para cada acorde. Após a explicação, o professor demonstra como seria a execução do refrão, que consiste em dois compassos para cada acorde. Durante a sua demonstração, o professor Marcelo contou cada compasso. Suzana acompanhou o professor em sua execução, tocando o mesmo trecho.

Ao considerar os modelos propostos por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), houve uma prevalência maior do modelo mestre-aprendiz, em que ocorreu uma maior comunicação do professor com a estudante. Contudo, o trecho também evidenciou uma atenção do professor ao reduzir o grau de complexidade da tarefa no momento que observou Suzana que estava com dificuldades. Logo, existiu também o modelo “mentor-amigo” em que o professor procurou ater-se à necessidade de Suzana para executar corretamente o exercício.

4.1.2 Pestana

O segundo trecho analisado traz o professor explicando a Suzana sobre a pestana. O discurso do professor sugere trabalhar a pestana inserida no repertório, que está sendo tocado por Suzana:

-M: A pestana tá um pouquinho, um pouquinho lenta ainda, né? Mais importante é a gente trabalhar em cima das músicas. Se a gente só ficar fazendo exercício de troca de pestana não adianta, nós temos que começar a utilizar nas músicas, [...], não faz muito tempo que começaste a utilizar isto também. Então, a gente pega este repertório, de músicas mais simples, assim, e vai tocando. É só esse acorde que tem pestana, depois aparece o si bemol, mas, tem que começar a tratar isso nas músicas. Mesmo que lentamente, e às vezes tem que parar o ritmo, mas aí a gente vai corrigindo. Vamos pegar daqui de novo [professor Marcelo aponta na folha o local] e se precisar parar, a gente vai parando. Um, dois, três, quatro [ambos iniciam a execução](Professor Marcelo, 07/06/2011).

Desta vez, a contagem antecipada, ao início do compasso, ocorreu apenas verbalmente. Simultaneamente a execução, o professor Marcelo cantou a letra da canção. No decorrer da execução, Suzana tocou o acorde de fá maior ao invés do acorde de sol maior. Sendo assim, o professor interrompeu e iniciou, novamente, a contagem para corrigir o problema. O trecho referido com os acordes está representado a seguir:

|Am | G | F | G |C ||

-M: Óh, faz o fá maior, sol e o dó duas vezes. Vamos pegar este trechinho aqui, este trechinho aqui é que tem que arrumar mesmo!

-S: Sim...

-M: Faz ali os acordes (Professor Marcelo e Suzana, 07/06/2011).

Após este diálogo, o professor auxiliou Suzana com o posicionamento dos acordes na mão esquerda. Em seguida, ele demonstrou uma forma de resolvê-lo sem utilizar a levada rítmica da mão direita, ou seja, falou o nome do acorde posicionando os dedos - e depois de posicionados todos os dedos em suas respectivas casas - arpeja, logo em seguida, da corda mais grave para a mais aguda. Este momento representa uma focalização apenas sobre uma das mãos.

A atenção sobre o exercício de movimentações das mãos individualmente é retratada em alguns autores da técnica violonista. Os métodos de Tennant (1995), Quine (1990), Pinto (1978), a constituição dos cadernos de Carlevaro (1979) e a tese de Barros (2008) são exemplos do trabalho das mãos de forma isolada.

Suzana realizou o exercício juntamente com o professor e, a medida que ambos prosseguiram com a execução da canção, e, ao chegar na sessão final, o professor anunciou a nova sessão antecipadamente enquanto tocavam:

-M: Vai para parte final (Professor Marcelo, 07/06/2011).

Durante a execução da parte final, Suzana para de tocar devido à dificuldade em posicionar o acorde de si bemol maior e também em função da sessão final que exige maior velocidade para a troca dos acordes com uma nova levada rítmica para a mão direita.

O professor, então, percebeu a dificuldade de Suzana e utilizou a instrução verbal e não verbal (Hallam, 1998) para explicar sobre o acorde de si bemol maior. Neste trecho, o uso de pestana foi necessário. Anterior à demonstração no instrumento, o professor instruiu verbalmente:

-M: Então, é interessante que tu podes trabalhar devagarinho. Aparece este acorde aqui: [execução] pestana!(Professor Marcelo, 07/06/2011)

Como demonstrado por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), os cinco níveis hierárquicos que representam atitudes do professor de instrumento, o professor Marcelo esteve focado sobre o ensino de elementos técnicos - a pestana e digitações sobre a m.e. - o que corresponde ao primeiro nível. Durante as explicações do professor, novamente, prevaleceu o modelo mestre-aprendiz (Lehamnn; Sloboda; Woody, 2007). Apesar da focalização do professor sobre os aspectos técnicos, boa parte da sessão ocorreu com a execução musical de ambos, sempre tocando simultaneamente.

O trecho seguinte e que foi selecionado para a reprodução (vídeo) demonstra o professor Marcelo construindo estratégias para resolver o problema da execução da pestana. O professor sugeriu isolar o trecho para solucionar o problema da troca de um acorde sem pestana para um que possui pestana, no caso sol maior para si bemol maior. Da mesma maneira, como demonstrado para resolver o problema na execução do trecho com o acorde de fá maior. O professor Marcelo - sem utilizar a levada rítmica da m.d. e depois de posicionados todos os dedos em suas respectivas casas - arpeja, logo em seguida, da corda mais grave para a mais aguda, demonstrando, assim, uma maneira de economizar movimentos desnecessários para o posicionamento dos dedos da m.e. durante a troca dos acordes.

Além da execução intercalada juntamente com a instrução verbal do professor, houve também momentos em que a aluna executou simultaneamente a demonstração do professor como descrito no diálogo a seguir:

-M: E a ideia da, da...do acorde com pestana é trabalhar ele como um acorde mesmo aqui, então [execução de si bemol maior] trabalhar sempre com os dedos a frente da pestana. Que é onde no

mais, vai dar problema! Se a gente pegar esta sequência ali ó, do maior [execução do professor Marcelo]. Faz a sequência do começo ali, pegar daqui [execução do professor Marcelo, do maior]. Isso! Aí este aqui [execução de sol maior do professor Marcelo e Suzana simultaneamente] Está vendo onde é que está o dedo um ali? Ele já está quase com o formato da pestana, mas poderia se trazer só o dedo um pra cá, e fazer a pestana a partir da quinta corda. Facilitaria bastante! [Suzana segue o raciocínio do professor Marcelo e posiciona os dedos dois três e quatro, visto que os dedos estavam nas cordas acima, professor Marcelo interfere]. Para baixo! Isso! Certo? Então, observar os dedos ali, e quando fizeres a... [Professor Marcelo executa sol maior e, em seguida, execução de si bemol maior. Suzana realiza o exercício]. Isso! Chato né?

-S: Muito!!! (Professor Marcelo e Suzana, 07/06/2011).

Novamente, o modelo de mestre-aprendiz de Lehmann, Sloboda e Woody (2007) evidencia a forma como o professor Marcelo desenvolve a resolução de um problema, ou seja, a prevalência da fala do professor à estudante, fornecendo soluções sobre como desenvolver um raciocínio para a digitação da m.e. Após esta explicação, Suzana demonstrou e comentou as dificuldades para o aprendizado da pestana, a ponto de causar desistência. O professor percebendo o quanto a pestana pode ser desestimulante, manifestou-se:

-M: Então, a gente toca música que nem a *Last Kiss*, assim, pra dar uma relaxada, onde não tem pestana. E músicas mais simples e acho que tudo, tudo ao seu tempo! É legal porque a gente vem construindo um repertório mais simples, músicas sem pestana até agora. E outra coisa que eu queria trabalhar contigo, hoje, é um ritmo um pouquinho mais complexo, também. Ele é um pouquinho mais extenso, mas é fácil de aprender. Então, a gente vai, vai trabalhando esses elementos, aí a gente vai revisar algumas músicas antigas daí.

-S: Tá bom...

-M: Tá bom? Vamos tocar a *Last Kiss* só pra, só a primeira parte (Professor Marcelo e Suzana, 07/06/2011).

Neste momento da aula, o professor utilizou uma das estratégias de reduzir a complexidade prevista por Hallam (1998), devido às dificuldades apresentadas por Suzana na execução de pestanas. Esta redução de complexidade da tarefa ocorreu através da mudança do repertório, uma vez que a canção *Last Kiss* não exigia acordes com o posicionamento de pestanas.

Neste aspecto, podemos citar a correspondência com a constatação de Vieira (2009, p.99), em que o professor escolhe músicas de acordo com o nível de cada estudante. Este mesmo professor, entrevistado pelo autor em outro momento, considerou que a maioria dos estudantes tem interesse pelo repertório do violão popular, que é, basicamente, formado pelo acompanhamento de canções e constituído de diversos gêneros como o pop rock nacional e internacional, MPB nas suas variadas manifestações como bossa nova, samba, pagode, choro, sertanejo e música gauchesca.

Tanto as aulas do professor Marcelo como as do professor Wallace apresentaram a preferência por esta diversidade de repertório. Fireman (2006, p.567) cita cinco aspectos necessários para a seleção do repertório. Três destes aspectos correspondem à ação do professor Marcelo, pois ele avaliou as condições atuais da estudante (técnicas, compreensão musical, necessidades emocionais), analisou, também, a música que apresenta as características desejadas (uma peça que servirá de fundamento para atingir os objetivos e um plano de atividades para sua realização viável) e conseguiu prever os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido (possíveis resultados provenientes da escolha) (FIREMAN, 2006, p.567).

4.1.3 Analogia com a bateria

O último trecho a ser analisado traz o professor explicando a levada rítmica 2, fazendo uma analogia com a bateria. O professor Marcelo ensinou esta levada rítmica pela primeira vez a Suzana. Para tanto, apresentou duas versões para a execução da levada, sendo a segunda com o último compasso distinto da primeira versão. Como na levada rítmica 1, buscou representar este tipo de levada rítmica onde serão utilizados os sinais convencionais, adotados na grafia rítmica de Renato de Sá (2002). O sistema superior representa a figuração rítmica, enquanto o sistema inferior, a movimentação realizada pelos dedos da mão direita.

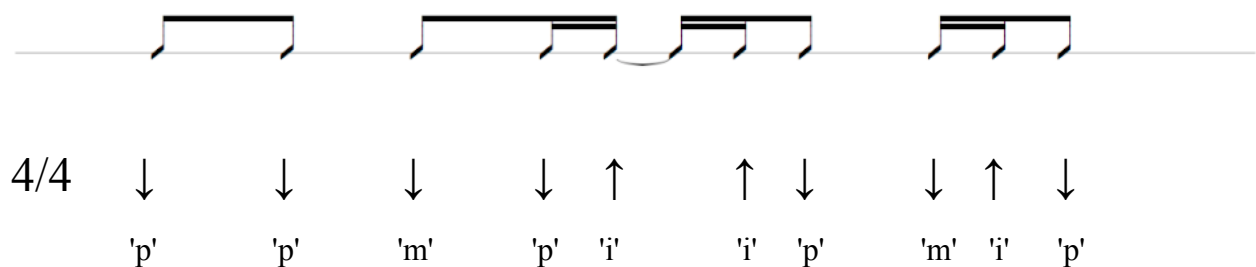


Gráfico 06: Primeira versão levada rítmica 2.

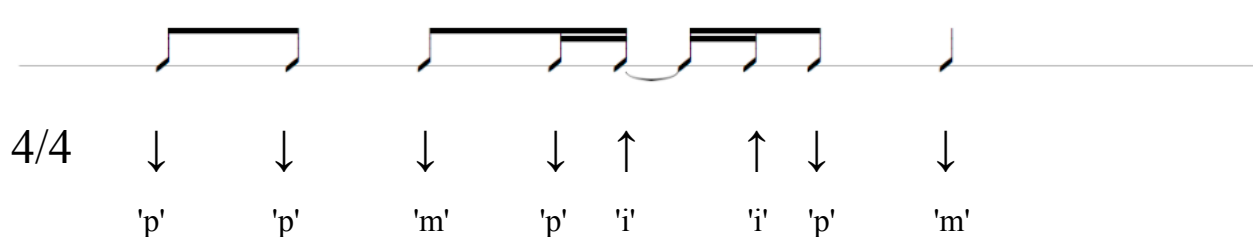


Gráfico 07: segunda versão levada rítmica 2.

-M: A ideia do ritmo é mais ou menos como imitar um instrumento de percussão ou uma bateria . Os toques de mão, eles são como a caixa da bateria, que é um toque mais aberto. Então, a gente faz ele [execução do professor Marcelo e Suzana da mão direita para baixo] bem forte! Com as cordas de baixo. Isso! Então, seria como uma bateria, assim um imaginário de uma bateria, é interessante ...[O professor executa duas vezes e, em seguida, Suzana executa juntamente com o professor Marcelo. (Professor Marcelo, 07/06/2011).

O objetivo do professor, na explanação anterior, era demonstrar para a aluna como atingir um som desejado, que não corresponde diretamente ao som do violão. A estratégia empregada para associar o som rítmico da levada com outro instrumento musical foi relacioná-lo à bateria. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) tratam sobre esta característica da utilização de imagens e metáforas com o objetivo de alcançar o som desejado. Um aspecto apresentado é o modelo musical sonoro, que modelo surge quando o professor evoca imagens mentais sobre os sons produzidos. O professor tocou o trecho musical e, em seguida, solicitou que a estudante imitasse o mais próximo possível a sua execução. Este aspecto é descrito pelos mesmos autores, através do trabalho de Reid (2001). Em seguida, o professor Marcelo sugeriu a Suzana executar a segunda versão da levada rítmica, em que o final está simplificado:

-M: Vamos simplificar aquele finalzinho lá, só um toque de mão tá no final. [Suzana executa para o professor, enquanto o mesmo observa](Professor Marcelo, 07/06/2011).

O professor simplificou o último tempo da levada, reduzindo a dificuldade da tarefa. Esta estratégia é considerada por Hallam (1998) como reduzir o grau de liberdade, em que o professor altera uma tarefa considerada complexa para uma mais simples, buscando facilitar a execução do aluno.

-M: Ó só isso aqui ó: pê, pê, ême, pê, i, i, pê [execução do professor Marcelo da mão direita simultaneamente à instrução verbal, em seguida, Suzana faz sua tentativa] Pê, i, i, pê (Professor Marcelo, 07/06/2011).

A sessão também se caracteriza com o professor focado sobre os elementos técnicos requeridos para a execução da levada, no caso as movimentações dos dedos da m.d., correspondente ao primeiro nível de orientação (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). O professor observando, novamente, Suzana executar sugeriu:

-M: Treina só este do meio aqui [O professor Marcelo executa somente da metade do segundo tempo até o final do terceiro que corresponde a movimentação do pê, i, i, pê]. (Professor Marcelo, 07/06/2011).

Durante as tentativas de Suzana para executar a levada rítmica, o professor acompanhou Suzana realizando o mesmo ritmo, batendo o pé e a mão sobre a lateral do violão. E, para o último tempo do compasso, o professor Marcelo subdividiu em duas colcheias, contando “três, quatro”. Após exercitar a levada rítmica sem a utilização de acordes, o professor sugeriu a Suzana exercitar a levada através da canção. O Sol (Jota Quest)

-M: Vamos pegar a introdução ali da, da música o Sol aí a gente fica tocando em cima de acordes que é mais legal (Professor Marcelo, 07/06/2011).

Em direção oposta a reduzir a complexidade da tarefa, após a compreensão da estudante sobre como se executa a levada rítmica, o professor propôs juntar o elemento aprendido - levada rítmica - com a canção.

4.2 PROFESSOR MARCELO AULA 2

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Canção Será	1min e 30s
Sobre o violão com encordoamento de aço	5min e 3s
Pestana	1min e 19s
Estudo do aluno	2min e 57s
Acorde e posicionamento dos dedos da mão esquerda	4min e 40s
Postura apoiada na perna esquerda	2min e 12s
Ritmo novo	2min e 25s
TOTAL DE DURAÇÃO = 20min:31s	

Tabela 21: Tópicos assistidos da segunda aula pelo professor Marcelo.

4.2.1 Canção Será

Na segunda aula, o professor e a aluna estavam dispostos com postura semelhante à da primeira aula observada. O professor perguntou para Suzana se ela conseguiu resolver o problema da pestana. Após um pequeno diálogo, Suzana iniciou a execução da canção Será (Legião Urbana) sem a contagem prévia do professor, que observou a execução de Suzana e tocou junto com ela:

- M: praticou mais as pestanas ali? Como é que tá?
- S: Um pouco mais. Estou descobrindo uma maneira...
- M: É?
- S:[...] de praticar nelas.
- M: Que bom!(Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Durante a execução, Suzana manifestou dificuldades em fazer que os acordes soassem todas as cordas, onde os dedos da mão esquerda estavam pressionados. Um dos acordes que menos soou foi o acorde de fá maior e também sobre a troca do acorde de fá maior para o do maior. Neste trecho, existe a possibilidade de preparação dos dedos da mão esquerda. A aluna apresentou uma dúvida quanto a possibilidade de preparação ou não para a execução, conforme se vê a seguir:

- S: O problema é voltar. ..Não adianta eu deixar o dedo aqui porque não vai fazer diferença!! Pra fazer o cê [acorde de do maior], no caso.
- M: Faz, sim !!

-S: Faz?(Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011)

Percebendo que os acordes não estavam soando como deveriam, como também a troca entre um acorde e outro, o professor comentou:

-M: Assim, não vai fazer diferença. Tem que tirar mais som ali dos acordes! [O professor Marcelo executa o lá menor] Principalmente, deste dois aqui ó, [dedo dois da m.e.] lá menor [Marcelo executa novamente o lá menor]. Óh, pressionar com um pouquinho mais de força! (Professor Marcelo, 14/06/2011).

Problemas técnicos violonísticos como a dificuldade de tocar um acorde e deixar todas as cordas soando, bem como o aprendizado da pestana, também foram constatados pelos professores de violão no trabalho de Vieira (2009, 108). Os dois pontos de destaque estiveram sobre a possível preparação dos dedos da mão esquerda na realização da troca entre os acordes, assim como as pressões que os dedos da mão esquerda devem acionar sobre as cordas. A sessão caracteriza-se pelo professor demonstrar a Suzana como se executa o acorde corretamente. Esta seção poderia ser analisada como *sensu* correspondente a uma das funções citadas por Lehmann, Sloboda e Woody (2007) - onde o professor fornece o modelo sonoro - a execução do acorde - e depois solicita para a estudante que o execute. Outra evidência desse modelo sonoro foi a correspondência com um dos estágios da relação professor-estudante demonstrada por Hallam (1998). Este estágio descreve a preocupação com a aquisição sistemática do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. A atenção em detalhes, induções para as habilidades técnicas, vocabulário da disciplina com suas normas e lógicas, prática meticulosa e repetição são típicas do estágio em questão. A atitude do professor Marcelo corresponde à concepção de engenharia trazida por Hallam (1998), em que o professor é o centro do conhecimento e da comunicação. Porém, como descrito anteriormente, o professor também utiliza a estratégia de diminuir a dificuldade da tarefa quando a estudante apresenta dificuldades. Estratégia que está inserida na concepção de aprendizagem da autora.

A respeito dos elementos técnicos, Quine (1990, p.42) descreve que o polegar é o ponto focal e uma força para contrabalançar para as ações dos dedos. E sugere que, para evitar tensões desnecessárias, o polegar deve ficar totalmente estendido e o seu ponto de contato situado na metade inferior do braço do violão. Segundo o autor, a pressão dos dedos sobre as cordas deve ser através da ação de apertar em igual pressão do polegar e dedos em oposição direta ao outro.

4.2.2 Sobre o violão com encordoamento de aço

Suzana tentou seguir o conselho do professor para pressionar com mais força os dedos da m.e., com isso, tentando executar o acorde de dó maior. Enquanto Suzana realizou a sua tentativa em tocar o acorde de dó maior, o professor Marcelo com o polegar da m.e. tocou a quinta corda do violão de Suzana para verificar se a estudante pressionou o dedo com força suficiente para que a nota soasse. Ressaltemos, aqui, que, nesta atuação, o professor não pegou o violão de Suzana, ou seja, enquanto a atenção de Suzana esteve sobre pressionar os dedos da m.e., o professor encarregou-se da ação da m.d. O professor Marcelo, ao perceber que ainda não estava soando, como o esperado, persistiu:

-M: Monta o acorde. [Suzana faz a tentativa de posicionar o acorde, no entanto, em seguida, solta os dedos da m.e.]. (Professor Marcelo, 14/06/2011).

Ainda encarregado da ação da m.d., o professor Marcelo arpejou (da corda mais grave a mais aguda) com o seu polegar as cordas soltas do violão de Suzana. Em seguida, o professor demonstrou, no seu violão, como deve soar o acorde. Sua preocupação está em que todas as notas (pressionadas ou não) do acorde soassem:

-M: E cada corda tem que dar um [Professor Marcelo arpeja o acorde de dó maior] som, também quando a gente aperta! (Professor Marcelo, 14/06/2011).

Novamente, Suzana tentou pressionar os dedos da m.e. para a execução do dó maior. E, mais uma vez, o professor, com o seu polegar, tocou a cada nota pressionada por Suzana. O professor Marcelo levantou a possibilidade de que a utilização do violão de cordas de aço por Suzana seria um dos problemas pelas quais as notas não estavam soando, porque o espaçamento entre as cordas é menor segundo o professor:

-M: Esse é um pouquinho do inconveniente do violão de aço, que ele é muito pertinho [espaçamento entre as cordas], aí acaba abafando um pouco a sonoridade do acorde quando a gente encosta nas cordas de baixo [Professor Marcelo demonstra, em seu violão, como este problema ocorre, arpejando um acorde com algumas notas abafadas] (Professor Marcelo, 14/06/2011).

O professor comentou que uma das maneiras de resolver este problema estaria na angulação que os dedos da mão esquerda pressionam o braço do violão. O professor apresentou dicas como as pontas das juntas devem ficar o mais verticalmente possível do braço do violão de modo que a corda acione as pontas dos dedos e firmeza embora sem pressão excessiva deve ser aplicada sobre a corda são enfatizadas por Quine (1998, p.44).

-M: Tenta posicionar a mão um pouquinho, de forma um pouquinho mais frontal [Suzana posiciona de acordo com o professor Marcelo]. Isso! De modo que os dedos se encaixem assim bem de frente [Professor Marcelo executa o acorde de dó maior] (Professor Marcelo, 14/06/2011).

Apesar de o professor notar que Suzana continuou com dificuldades, ele incentivou-a a prosseguir:

-M: vamos lá da sequência de acordes ali? Mas tá melhor! Um, dois, três quatro [ambos iniciam a execução](Professor Marcelo, 14/06/2011).

Professor Marcelo executou a canção Será (Legião Urbana) com a seguinte sequência de acordes.

4/4 || C | G |Am |F :||

Durante a execução, Suzana fez uma breve interrupção na execução, quando realizou a troca do acorde de fá maior para dó maior. E comentou com o professor a dificuldade:

-S: É aí para voltar pro câ já... [acorde de dó maior]

-M: sim! (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Apesar disso, ambos continuaram executando a sequência. O professor falou com Suzana:

-M: Deixa o dedo três. Aqui, neste caso, pode deixar o dedo três [Professor Marcelo executa a troca do acorde de fá maior para o dó maior].

-S: Sim só o três, eu já estava deixando o quatro junto ali pra daí só subi e esse descer.

-M: Faz diferença! (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Após este diálogo, ambos iniciaram a execução e o professor Marcelo cantou a letra da canção. Ambos interromperam quando chegaram à sessão em que ocorrem dois compassos para

cada acorde. Neste ponto, o professor Marcelo alertou Suzana para a quantidade de compassos para cada acorde na referida sessão:

-M: Aqui é o final. Tá vamos pegar aqui a sequência duas vezes cada acorde. Três, quatro [ambos iniciam a execução, no entanto, houve uma breve interrupção, pois Suzana não havia assimilado a permanência de dois compassos para acorde] Duas vezes cada acorde! Um, dois, três, quatro [Professor **Marcelo bate com o polegar sobre o tampo simultaneamente a contagem**] (Professor Marcelo, 14/06/2011).

Professor Marcelo observou que Suzana teve dificuldades em executar o acorde de ré menor no seguinte trecho: ||: G | % | Dm | % :||

-M:O que interessa pra gente é encaixar este acorde aqui [acorde de ré menor]. Então, vamos pegar desse trecho, tá. Um, dois, três, quatro [ambos iniciam a execução] (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Mais uma vez, a execução foi interrompida devido às dificuldades de Suzana para executar o acorde de ré menor, neste caso, ela não conseguia posicionar o acorde e também realizar a troca para outro acorde, ocasionando uma quebra de fluência no acompanhamento, esta dificuldade técnica, de modo análogo, foi constatada no trabalho de Vieira (2009, p.108). A explicação, em continuidade, demonstra o professor solucionando o problema de posicionamento:

-M: Só corrige este acorde aqui, ré menor, primeira corda [Professor Marcelo executa o fá da primeira corda], terceira e segunda aqui [Marcelo arpeja as três primeiras cordas e observa Suzana posicionando os dedos]. Aqui, na terceira e, aqui, na segunda corda [Marcelo aponta as casas onde Suzana deve posicionar os dedos] Esse, desse também, tudo um acorde pra baixo, dedo três. Isso! [...] Então, de olho na sequência aqui, um, dois, três, quatro [ambos iniciam a execução] (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

As ações do professor Marcelo correspondem ao modelo mestre-aprendiz cujo enfoque recai no nível técnico e na função de oferecer modelos sonoros para Suzana imitar, segundo Lehmann, Sloboda e Woody, como também o segundo estágio apresentado por Hallam que estabelece a relação professor-aluno, em que a atenção está sobre os detalhes, induções para as habilidades técnicas e repetições.

4.2.3 Pestana

Professor e Suzana chegaram até a última sessão da canção que corresponde aos seguintes acordes:

C		%	G		%	Bb		%	
Dm		%	:						

-M: Aí aqui, só muda a letra e vamos pegar este último trequinho aqui [Suzana posiciona os dedos para o acorde de si bemol maior enquanto o professor Marcelo observa] Isso!

-S: Os meus têm os desenhinhos do lado [ambos começam a rir] (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Após Suzana conseguir posicionar os dedos para a execução do acorde de si bemol maior, ela arpejou o acorde e professor e Suzana iniciaram um diálogo. Nos discursos, Marcelo demonstra o seu gosto pela sonoridade do acorde de si bemol maior e comenta sobre a duração de tempo para o aprendizado de acordes com pestana, sendo que esta duração está relacionada com a idiosincrasia do estudo de cada aluno. O trabalho de Vieira retrata também o caráter idiosincrático sobre a pestana:

[para a professora]o momento de se ensinar a pestana é 'muito complicado', pois 'depende muito da mão do aluno, do violão do aluno'. A professora conta que a música escolhida para desenvolver tal habilidade 'vai ter que ser uma que ele goste muito para que a coisa seja menos dolorida'. (VIEIRA, 2009, p.108).

A aluna evidencia que as suas dificuldades em realizar a troca dos acordes, como também a sonoridade, está na falta de conseguir estudar violão diariamente:

-S: É que o meu violão é elétrico [ambos começam a rir]. Eu tenho fones. Aí, ontem, eu fiquei treinando mais até, só esta primeira sequência, pois logicamente se eu conseguisse fazer bem a primeira sequência as outras sequências ficam mais fáceis! Quero ver se eu conseguisse treinar todo dia assim uma horinha...

-M: Sim! Mas é como a gente falou mesmo, de que tocar os acordes com pestana é uma coisa que leva um certo tempo, um investimento de médio prazo.

-S: Sim!

-M: leva um mês para conseguir.

-S: O nosso mês passou... [Suzana começa a rir]

-M: É? Ai, ai, ai.

-S: Coloca dois meses [ambos começam a rir] Não..., é porque realmente eu não estou parando uma hora por dia para treinar todo dia, se treinasse uma hora por dia já tinha saído (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Uma comunicação maior entre ambas direções, professor-estudante, corresponde ao modelo mentor-amigo (Lehmann; Sloboda; Woody; 2007), onde o professor procura facilitar as experimentações musicais do estudante. Uma maior comunicação entre o professor Marcelo e Suzana dá como no diálogo transcrito.

4.2.4 Estudo do aluno

Prosseguindo com o diálogo anterior, o professor comentou sobre o caráter idiossincrático que cada indivíduo possui no aprendizado, além da importância do estudo durante a semana.

-M: Mas é assim mesmo, a gente vai tentando encaixar, aí, nas músicas, agora, já está com o som legal com os acordes com pestana, o som já está saindo. O que ainda falta é justo isso: a prática para encaixar nas músicas. Isso é diferente de pessoa para pessoa, né? Pessoas que conseguem praticar muito tempo durante a semana, chega na outra semana já tocando, são pouquíssimos, mas acontece. Então os que nunca tocaram, praticam, praticam, praticam e, às vezes, leva uma semana, mas o normal assim que a pessoa fique treinando um mês assim para encaixar nas músicas. Vamos aí pegar esta sequência? (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Um dos participantes do trabalho de Vieira (2009, p.105) descreveu que, no início, os alunos não estudam muito. A falta de estudo durante a semana corresponde ao observado nas aulas de Suzana e também na fala do professor Marcelo, quando afirma que são pouquíssimos alunos que estudam durante a semana.

4.2.5 Acorde e posicionamento dos dedos da mão esquerda

Suzana, antes de iniciar a execução da sequência, observou os seus dedos da mão esquerda para posicionar corretamente os acordes. Professor Marcelo demonstrou, verbal e não verbalmente a sequência a ser executada.

Durante a execução de ambos da sessão seguinte:

C		%	G		%	Bb		%	
Dm		%	: ,						

Ao chegarem para a troca do acorde de si bemol maior, ambos diminuíram o andamento quase que interrompendo a pulsação para que fosse possível Suzana posicionar o acorde. Professor Marcelo ditou antecipadamente o nome dos acordes para Suzana.

O diálogo, a seguir, demonstra como o professor procurou resolver o problema entre a troca de um acorde e outro, no caso, o acorde de Sol maior para Si bemol maior. O professor sugere realizar o mínimo de movimento possível dos dedos da m.e. ao trocar o acorde.

-M: Esse é um acorde um pouquinho difícil de fazer... Quando fazes este acorde aqui [Professor Marcelo demonstra a Suzana o acorde de sol maior e arpeja]. Faz aí! [Professor Marcelo arpeja novamente o acorde e Suzana observa a m.e. de Marcelo para posicionar o acorde]. Sol maior! [Suzana posiciona o acorde e arpeja] Isso! Uma dica de repente seria trazer de novo ele para cá, para casa um. Aí tu já montas a pestana a partir deste dedo ali [Marcelo arpeja o acorde de si bemol maior]. Encaixa os dedos ali na frente do acorde [Marcelo executa lentamente a troca do acorde de sol maior para si bemol maior].

-S: Aí é só descer o dedo aqui?

-M: Sem tirar o dedo da corda. Quando a gente faz o acorde aqui [Professor Marcelo arpeja o acorde de sol maior], uma das coisas que faz a gente perder muito tempo é tirar os dedos e ficar movimentando eles pra por, quando a gente já pode aproveitar estes movimentos [Professor Marcelo arpeja o acorde de sol maior]. Então, traz o dedo um para cá e já monta o acorde a partir disto [Marcelo arpeja o acorde de si bemol maior e Suzana realiza a sua tentativa] Pra baixo! Isso! Por que tu não usas três e quatro aqui? [Professor Marcelo sugere o uso dos dedos três e quatro da m.e. para o acorde de sol maior]

-S: Então, assim né?

-M: Isso! (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Suzana, ao seguir os conselhos do professor para resolver as suas dificuldades na troca dos acordes, observou que o seu aprendizado também depende da memória:

-S: O problema é lembrar, né?

-M: Outra opção seria só trazer isto uma corda pra cima. Traz dedos três e quatro uma corda pra cima [Professor Marcelo demonstra a Suzana] E já está o dedo dois ali. [Suzana arpeja o acorde de si bemol maior] Isso! Deixa ali o movimento mais objetivo.

-S: É porque agora está encrustado já na minha cabeça.

-M: É? [Suzana observa sua m.e. para posicionar o acorde de sol maior e do maior] Isso! Mas olha que acorde que é? É este acorde aqui que vem na sequência. [Professor Marcelo aponta na folha o acorde de si bemol maior]

-S: Sim!

-M: Para cada música, uma citação, aí não caberia aqui. Então, vamos fazer esta sequência aqui ó. Este acorde para este, do sol pro si bemol. Vai! [Suzana inicia posicionando o acorde de dó maior] Sem esse, sem o dó maior, vai direto ali [ambos iniciam a execução somente dos dois acordes, em seguida somente Suzana executa]. Isso! Então, já é um caminho pra isso [Suzana continua executando]. Isso! Fizeste duas vezes, agora, e mesmo sem ter feito isto parece que está dando resultado. Está funcionando! Você vê que a mão fica mais próxima do braço [Suzana continua executando]. Toca um pouco mais forte [Suzana segue o conselho]. Isso!

-S: Eu não me lembrava direito.

-M: Deixa o teu polegar mais juntinho da mão. Mais no meio do braço [Professor Marcelo posiciona o polegar de Suzana]. Aqui, no meio, assim. Isso! (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011)

Glise (1997, p.89) considera que a memorização deve ser um assunto essencial em qualquer abordagem pedagógica e encoraja os estudantes a memorizar qualquer coisa que estejam trabalhando em várias aulas. O objetivo, além da memorização, segundo autor, é fazer com que os estudantes concentrem as suas atenções sobre aspectos técnicos e musicais sem a distração da música escrita. A estratégia que o professor utilizou para a memorização da sequência entre acordes consistiu em focar somente a troca do acorde de sol maior para si bemol maior, ou seja, o professor concentrou-se somente na parte considerada problemática. Este tipo de estratégia é chamado de memorização em bloco (GLISE, 1997, p.89), em que o estudante corrige somente o trecho problemático repetindo diversas vezes para memorizar o movimento correto.

4.2.6 Postura apoiada na perna esquerda

Ao longo das observações fica clara a constatação por parte do professor Marcelo que atribui às dificuldades da sua aluna o fato da postura corporal. Com relação a esse tema, Hallam (1998) afirma que se trata de um aspecto crítico. O assunto postura é um dos primeiros a ser descrito nos materiais didáticos em casos como Carlevaro (1979), Glise (1997), Filho (1996). É, muitas vezes, o primeiro ensinamento para os estudantes iniciantes de violão, pois, antes mesmo de tocar o instrumento, precisamos posicionar o nosso corpo para a execução. Além disso, mesmo para os não leigos as orientações para uma postura eficiente, sempre são destacadas.

Com relação ao tema, através de uma perspectiva histórica, vários autores têm orientado indicações sobre a postura. Barros (2008), por exemplo, traz duas imagens para retratar o tema. A primeira de Fernando José Macario Sor que propunha um modelo do que seria uma postura “boa” ou “ruim”. Sor utilizava, como ponto de apoio, uma mesa para a lateral do violão. A segunda é de Dionísio Aguado, que representa a sua proposta com a invenção do *tripedisono*. O *E-book* de Cristina Tourinho (2007) considera quatro posturas para o instrumentista, duas representando o uso comum por violonistas eruditos e as outras duas marcando o uso comum por violonistas populares.

A concepção da postura em referência à escola do violão flamenco possui suas distinções. Primeiramente, Martín (1978) representa a postura tradicional e, no final de seu método, expõe uma maneira alternativa de postura. O autor esclarece que o tipo de postura tradicional é distinto da maneira “clássica” de posicionar o violão, sendo esta não apropriada para o violão flamenco

(MARTIN, 1978, p.3). Esta concepção difere da proposta do assento ergonômico de Paul e Harrison, citados por Costa (2005).

A área da ciência que estuda a relação de determinado trabalho para o corpo com objetivos em beneficiar a saúde do indivíduo, a ergonomia, já possui contribuição em relação à saúde do músico (COSTA, 2005). A concepção do assento inclinado com a posição dos joelhos abaixo da cintura está evidenciada a seguir:

Paul e Harrison (1997), ao discutirem a manutenção de posturas ao instrumento e sua relação com a posição sentada, afirmam que os joelhos devem permanecer abaixo da altura dos quadris, de modo a favorecer a lordose lombar. Para tanto, o assento precisa ser mais alto na parte posterior, como o existente nas almofadas em formato de cunha. Tal efeito também pode ser obtido por meio da elevação dos pés posteriores de uma cadeira. (COSTA, 2005, p.59).

O violonista Everton Gloeden utiliza, em suas performances, calços abaixo dos apoios traseiros da cadeira. Os exemplos descritos demonstram como a postura corporal transformou-se ao passar do tempo e como também está relacionada a diferentes concepções do violão (flamenco e popular). Corresponde, portanto, às afirmações de Lehmann, Sloboda e Woody (2007) de que as habilidades técnicas sofrem transformações durante o passar dos anos e não como uma permanência estática entre gerações.

Nas observações das atividades do professor Marcelo, foi possível identificar a temática “postura”:

-M: Consegues mudar a postura apoiando o violão sobre a perna esquerda? E o violão fica mais alto. E como é que tu segurarias o violão com o polegar. Experimenta! [Suzana altera sua postura]. Está vendo que a mão fica mais compacta, ele ajuda a firmar os dedos, ele faz o contra peso ali [Professor Marcelo demonstra com a sua mão direita como o polegar deve estar no ponto intermediário da mão] Tem que fazer um contrapeso ali, de um dedo contra o outro [no caso, o Professor Marcelo demonstrou o polegar contra o médio]. E quando a gente tem o caso do violão, às vezes, faz diferença para firmar melhor o acorde [Suzana, então, arpeja o acorde de sol maior com a nova postura]. Isso! Mas aí isto na posição que tu utilizas, no dia a dia. Vamos lá! Então, vai praticando isso, vai praticando pra pegar esta posição de acordes. O som está começando aparecer melhor e vai treinando estas mudanças. Esta é uma boa música para ir exercitando. Vamos adiante? [Professor Marcelo troca a folha por uma nova canção]

-S: Vamos! (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

Como representado no diálogo, o professor indica para Suzana alterar a sua postura

apoiando o violão sobre a perna esquerda (utilizando o banquinho de apoio para o pé), com o objetivo de alterar o posicionamento da m.e. para uma execução mais confortável, fazendo com que todas as notas do acorde soem.

4.2.7 Ritmo novo

Em seguida, o professor propôs a execução da canção O Sol (Jota Quest) com a levada rítmica 2 (gráfico 06). Suzana apresentou dificuldades na execução do último tempo do compasso:

-M: Essa! Aí com o ritmo novo tá? [Professor Marcelo executa a levada para Suzana, após a sua execução, Suzana executa a levada]

-S: Eu estou perdendo um pouco daquele final ali [o último tempo do compasso], porque parece uma coisa só e supostamente esta batida tem que desenvolver até o final do ritmo né?

-M: Quero ouvir! [Suzana executa a levada para o professor] (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011)

Professor Marcelo percebeu que, durante a execução de Suzana, o seu pulso da m.e. estava curvado, sendo assim, o professor, com sua mão, corrigiu a posição do pulso. Glise (1997, p. 42) ao abordar o uso da mão esquerda sublinha que o pulso deve estar o mais próximo de uma linha reta.

-M: Traz pra cá [Professor Marcelo corrige o pulso de Suzana]. Isso aqui tá muito...

-S: Muito assim, né? [Suzana demonstra seu pulso curvado]

-M: É, muito aberto, aí fica mais fechadinho. Mesma posição de mão só que com o polegar, tá vendo que ele está no meio do braço? [Professor Marcelo demonstra a Suzana] Tá legal, tá certinho [Suzana inicia a sua correção do pulso]. Só arrasta um pouquinho pra...

-S: Assim?

-M: Pra perto da mão [Suzana corrige o pulso]. Isso! [Suzana inicia a execução da levada]. Tá mais fluente. (Professor Marcelo e Suzana, 14/06/2011).

O diálogo representa o professor demonstrando (HALLAM, 1998) outros pontos, além do pulso, para corrigir o problema do posicionamento da m.e., como o próprio posicionamento do polegar no braço do violão. Glise (1997, p.21) justifica que o pulso, quando está situado fora de sua posição neutra¹⁵, determina que o poder de potencial da mão é perdido e ressalta que ambas as mãos devem manter os pulsos em posição neutra durante a execução.

15 O autor refere-se à posição neutra quando o pulso está disposto em linha reta.

4.3 PROFESSOR MARCELO AULA 3

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Canção O tempo não para (Cazuza)	6min e 34s
Solo	8min e 52s
Contagem do ritmo	4min
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 26s	

Tabela 22: Tópicos assistidos da terceira aula pelo professor Marcelo.

4.3.1 Canção O tempo não para

No primeiro trecho reproduzido da terceira aula, o professor explica que as canções a serem trabalhadas serão O Tempo não Para (Cazuza) e Dias melhores (Jota Quest). Esta canção foi conteúdo inédito da aula anterior e, assim como as demais canções, o professor Marcelo revisa as execuções:

-M: Hoje, nós vamos trabalhar ali, essa: O Tempo não para, trabalhar toda, toda a música. Ela é um pouquinho grande, com essa parte de solo, com a sequência harmônica ali do solo. Daí, depois a gente vai ver essa Dias Melhores que ela tem o mesmo ritmo, só que tem acordes mais fáceis. Acordes simples, é uma música pra treinar essa fluência do ritmo mesmo.

-S: Aham!

-M: Vamos fazer?

-S: Vamos

-M: Quer dar uma lembrada ali nos acordes? [Professor Marcelo arpeja a sequência dos acordes da canção]. (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

O momento, pois, caracteriza-se com o professor Marcelo discursando previamente quais tarefas serão trabalhadas, relacionando com a primeira etapa do ciclo instrucional ideal proposto por Lehmann, Sloboda e Woody (2007). O estilo dirigido pelo professor e as intenções pedagógicas de Hallam (1998) correspondem às ações do professor, em que ele inicia com o ritmo e enfatiza a sequência harmônica a ser trabalhada.

Os acordes executados pelo professor estão dispostos a seguir:

4/4 || Em | Am | D :||

Antes de iniciarem a execução, Suzana, primeiramente, observou a sua m.e. para posicionar cada acorde. O professor interveio:

-M: Essa parte aqui é tudo com acorde simples.

-S: Aí depois aqui vem o dê [Suzana sussurra para si ao posicionar os dedos da m.e. no acorde de ré maior].

-M: Isso! Ótimo! Basicamente é essa sequência aqui do refrão [Professor Marcelo aponta para a folha].(Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Em seguida, o professor enfatizou a digitação sobre a m.e. do acorde de ré maior para o ré sustenido diminuto. Suzana viu este acorde pela primeira vez na aula anterior:

-M: Lembra da que nós falamos da digitação do ré maior aqui? [Professor Marcelo demonstra a Suzana] Traz esta mesma digitação, aqui, pra cima ó, quarta corda, terceira, segunda, e o dedo quatro vai lá na primeira corda [Suzana realiza o posicionamento]. Dedo um, aqui, na quarta corda [Marcelo com a sua mão corrige o posicionamento da m.e. de Suzana], dois aqui, três aqui, e o dedo quatro na casa dois também. Não é isso não [Suzana com dedo quatro em outra casa]. Aqui ó, casa dois [Marcelo demonstra a Suzana]. Isso! Aí podes fazer uma posição mais fechadinha, deixa os dedos mais compactos, mais juntos [Suzana segue a sugestão] Isso! [Marcelo arpeja o acorde de ré sustenido diminuto e Suzana faz o mesmo em seguida]

-S: Ok!(Professor Marcelo, 21/06/2011).

O modelo mestre-aprendiz pode ser caracterizado quando o professor Marcelo demonstra, em seu violão, como se posicionam os dedos da mão esquerda, pois, através da observação, Suzana procura imitar o posicionamento. Em seguida, Suzana ateve-se a posicionar o acorde de dó maior com nona. E o professor auxiliou-a a respeito da nona do acorde:

-M: Vamos lá do começo? Pê, pê, eme, pê, i, i, pê, eme, i, pê [Professor Marcelo executa duas vezes a levada simultaneamente sem acordes, em seguida, ambos iniciam a execução com os acordes] Vamos lá com a letra? [Professor Marcelo canta a letra] (Professor Marcelo, 21/06/2011).

Em continuidade, ambos fizeram uma breve interrupção e o professor tratou de uma execução antecipada para iniciar o canto:

-M: vamos fazer umas duas vezes antes de começar a cantar tá?

-S: a introdução?

-M: Vai segurando [Suzana posiciona o acorde inicial]. Isso! [ambos iniciam novamente a execução, o professor Marcelo simultaneamente a execução fala a Suzana antecipadamente os acordes a serem trocados] La menor, segura o mi menor. (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

4.3.2 Solo

A reprodução do trecho seguinte corresponde a uma sessão da canção que possui um solo de guitarra na gravação original. Esta sessão possui os seguintes acordes:

4/4 || G | Am | D D#° | C |
 ||: Em |Am | D D#° | C :||

-M: Aí o solo. [ambos iniciam a execução e o professor Marcelo, simultaneamente à execução, fala a Suzana antecipadamente os acordes a serem trocados] Mi menor, lá menor, ré... mi menor [após a execução do trecho ambos continuam e o professor Marcelo canta a letra da canção] (Professor Marcelo, 21/06/2011).

Na sequência, Suzana interrompeu a sua execução, no entanto, o professor Marcelo continuou executando a canção e Suzana tentou acompanhá-lo. O professor, ao terminar uma sessão, fez uma anotação na folha de Suzana, enquanto ela tentou executar os compassos em que ocorrem dois acordes para cada compasso:

||: D D#° :||: C9 D :||

-M: Então, são aqueles pontos bastante previsíveis na música que tem que estudar, essas sequências [Professor Marcelo faz anotações na folha de Suzana, enquanto a mesma tenta executar somente os acordes ré maior e ré sustenido diminuto]. Isso! Essas sequências são mais curtinhas. De ré para ré sustenido diminuto, dó com nona e ré [Suzana executa somente a sequência do maior com nona e ré maior]. (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Somente o professor cantou a letra da canção, apesar de, no diálogo seguinte, ele considerar que Suzana também cantou. Professor Marcelo explanou sobre a sequência de acordes, em que não há o canto, mas o solo:

-M: E o refrão, trabalhar estes dois pontos, mas o solo ali foi legal. [Suzana executa] A gente tem uma sequência de acordes, uma sequência harmônica onde alguém vai fazer um solo, aí tu vais fazer o ritmo só sobre os acordes, não tem texto, mas aí tu acompanhas fazendo a contagem do ritmo [Professor Marcelo executa apenas um compasso com o acorde de sol maior, em seguida, interrompe, sugerindo a Suzana executar junto] Vamos junto ali? Três, quatro [ambos executam o trecho do solo] (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Ambos fazem uma breve interrupção, pois o professor percebeu que Suzana não executou dois acordes para um compasso do trecho seguinte: ||: D D#° :||

-M: Aqui também têm esses dois tempos. [que são dois acordes para um compasso]

-S: sim! sim! [em seguida, Suzana inicia a execução novamente e o professor Marcelo inicia um solo]

-M: Isso! Então, funciona, né?

-S: Funciona.

-M: Fazer a sequência ali dó, dó solo, vamos fazer mais uma vez, três, quatro [ambos executam, no entanto, o professor Marcelo diminui um pouco o andamento para Suzana melhor conseguir realizar a troca dos acordes, em seguida, o professor canta]. (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Na sequência, o professor Marcelo dirigiu-se ao seu computador para reproduzir a canção Dias Melhores (Jota Quest). O momento evidencia a utilização do recurso tecnológico - o computador - como auxílio para facilitar o ensino. Esta facilitação é representada no fornecimento de um modelo sonoro a estudante, no caso a reprodução da canção, associado a como os professores procuram fornecer habilidades cognitivas sonoras (Lehamn; Sloboda; Woody, 2007, p.191):

-M: Essa do Jota Quest [canção Dias Melhores] você conhece?

-S: Sim! [Suzana começa a cantar] E essa vai este mesmo ritmo novo?

-M: É!

-S: Ou composto (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Enquanto o professor, a frente do computador, procura a canção a ser reproduzida, Suzana tenta executar a canção:

-S: Tem vários sustenidos aqui, eu acho.

-M: Dá uma olhadinha nos acordes [Suzana olha a sua folha e, em seguida, inicia a execução]. Isso! Vamos ouvir? [Professor Marcelo inicia a reprodução da canção](Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

4.3.3 Contagem do ritmo

A reprodução seguinte foi um trecho em que o professor e Suzana dialogaram sobre o ritmo da canção

3x

4/4 ||: C | G :|| Am | % ||

Refrão

3x

||: G | C :|| G | Em7 ||

-M: Isso! Mas não precisa se fixar muito nessa contagem de ritmo, vai pela cifragem, em si.

-S: Sim!

-M: Aqui ó, vivemos esperando [estas duas palavras - vivemos esperando - se referem à letra da canção], já tem a cifra aqui, então acompanha ali. Não se prende tanto, a essa, a essa contagem também, ela é só para auxiliar um pouquinho.

A pulsação foi o elemento secundário para o professor Marcelo, sendo que a leitura da cifra foi considerada mais importante para a execução. Segundo Glise (1997, p.89), o estágio de leitura é considerado o inicial em que uma obra musical é aprendida. Realizando a leitura, o estudante familiarizar-se-á com a obra compreendendo as notas, digitações, dinâmicas. E este estágio, em conformidade com o autor, deve estar seguro para o estudante antes da memorização.

Ao chegarem ao trecho final do refrão, em que o penúltimo acorde é de sol maior, o professor explicou a Suzana que este penúltimo acorde faz parte do primeiro acorde da sequência de acordes da introdução. A sequência refrão + introdução está em seguida:

Refrão

| G (penúltimo acorde) | Em7 :||

Introdução

3x

||: G (penúltimo acorde do refrão) | Em7 :|| G | D/F# ||

-M: Aqui tem o sol maior [o sol maior que está no segundo compasso], mas esse...

-S: Já coloquei esse.

-M:É!

-S: Daí, eu só vou tocar, na verdade, uma desse aqui e uma daqui. Ou uma vez só?

-M: Não! Aqui não conta, aqui não conta, tá?

-S: Então, eu já toco a introdução lá de cima.

-M: E vai ficar assim [Professor Marcelo toca e canta o trecho]. Aí mi menor [Marcelo, em seguida, interrompe a execução]. Se superpõe. Então, vamos lá? Refrão, para voltar lá pra cima. Três, quatro [ambos iniciam a execução e o professor Marcelo canta o trecho]. (Professor Marcelo e Suzana, 21/06/2011).

Os dois primeiros acordes do refrão correspondem aos dois primeiros da introdução. A instrução foi dirigida pelo professor demonstrando a aluna como se executa o trecho, correspondendo ao modelo de aprendizagem de Hallam (1998), onde o professor demonstra como se realiza a tarefa.

4.4 PROFESSOR WALLACE AULA 1

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Ensino de um padrão rítmico	8min e 17s
Tensão provocada pela câmera	5min e 17s
Toque juntamente com celular	6min e 44s
TOTAL DE DURAÇÃO = 20min e 18s	

Tabela 23: Tópicos assistidos na primeira aula pelo professor Wallace.

4.4.1 Ensino de um padrão rítmico

O primeiro trecho reproduzido da aula do professor Wallace foi o momento em que estava ensinando Teresa a levada rítmica 1 (utilizada também pelo professor) para um trecho da canção Hoje a Noite Não Tem Luar (Legião Urbana). O professor Wallace ensinava a Teresa outra possibilidade de movimentação da m.d. para a mesma levada, onde a penúltima figura rítmica da m.d. movimenta-se para baixo. A levada rítmica 1 (um) e a outra possibilidade de movimentação estão no gráfico a seguir:

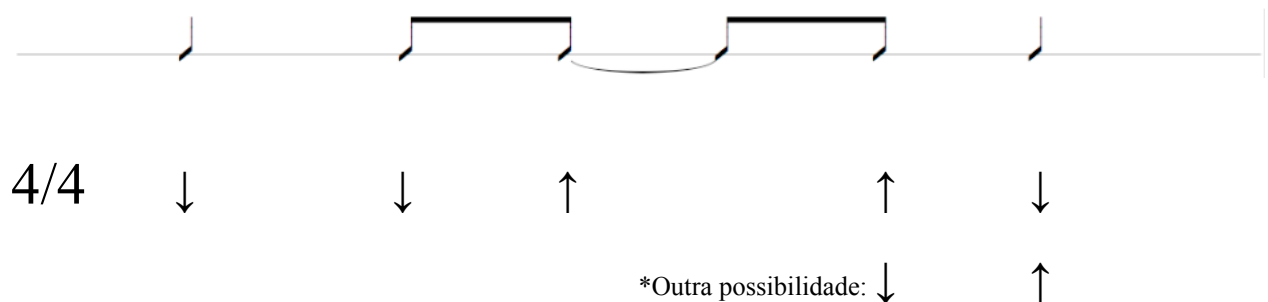


Gráfico 08: Levada rítmica 1 e outra possibilidade de movimentação da m.d. utilizada na canção Hoje a Noite não tem Luar (Legião Urbana).

A sequência de acordes para o trecho está a seguir:

| C | G | D | G ||

Em continuidade, o professor sugeriu a Teresa trocar os movimentos do último tempo do compasso, como no diálogo a seguir:

-W: Tá. Aqui, a gente pode colocar um pouco mais de peso. [Professor Wallace executa e canta o trecho]. Vamos comigo.

-T: Tá, como é que é? [Professor Wallace demonstra a Teresa como se executa]

-W: Como se fosse assim ó [Professor Wallace executa novamente e simultaneamente bate o pulso com o pé]. Faz esse ritmo, sem abafar [Teresa tenta a execução]. Isso! [Teresa se atrapalha ao executar o último tempo do compasso]. É isso aí que tu fez. [Ambos executam a levada, em seguida, somente Teresa]

-T: Não vai aí volta a fazer isso [Teresa movimentava sua m.d. como na levada sem tocar as cordas e afirma estar com dificuldades]

-W: Tá, ó, ouve eu fazer [Professor Wallace executa a levada]. É o ritmo padrão, faz [Teresa tenta executar, em seguida, o professor Wallace acompanha Teresa]. Tá, legal, este ritmo você sabe. Agora, tu vais fazer igual só que tu vais trocar, o último toque, que é pra cima, tu vais fazer pra baixo, aí vai ficar assim ó [Professor Wallace executa e logo faz uma breve interrupção]. Então, era assim, né? [Wallace executa]. Cima, baixo. Então, em vez de fazer cima, baixo, a gente vai fazer pra baixo, pra baixo [Professor Wallace executa, em seguida, interrompe]. Entendeu? [Teresa inicia a execução, em seguida o professor Wallace acompanha]. O ritmo não muda, só muda a direção dos teus toques.

-T: Aham!

-W: Tá! Faz de novo. [Teresa inicia a execução, logo, o professor Wallace acompanha Teresa fazendo uma melodia nos baixos]. Tá! Legal! Vamos cantar.

-T: E o sol com baixo em fá?

-W: Faz sol sete [o acorde com a sétima na voz superior, o professor Wallace demonstra o acorde arpejando, em seguida Teresa faz o mesmo]. Três, e...[ambos executam e Wallace canta a letra] (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

O trecho apresenta o professor Wallace fornecendo um modelo sonoro a ser copiado, trata-se de uma das funções em que professores procuram oferecer habilidades cognitivas musicais, em consonância com Lehamn, Sloboda e Woody (2007). O modelo sonoro caracteriza-se pela execução do professor e, em seguida, o estudante imita-o. Apesar do estilo da aula ser dirigido pelo professor, sendo que a comunicação e o conhecimento estão centrados no mesmo, há também a concepção de aprendizagem e intenção pedagógica proposta por Hallam (1998), quando o professor Wallace demonstra a tarefa e chama atenção para a dinâmica ao dizer “aqui a gente pode colocar um pouco mais de peso”.

Em seguida, Teresa não esteve preparada para posicionar o acorde de sol maior com sétima menor, logo ambos interromperam:

-T: Tá! [Teresa tenta executar somente o trecho do acorde de sol maior para sol maior com sétima menor]

-W: Tá, mas faz de novo daqui [Professor Wallace aponta para folha sugerindo a Teresa iniciar um trecho antes]. Sem cantar, só o teu, a tua parte [Teresa inicia a execução, em seguida, Wallace bate o ritmo com as mãos na parte lateral do violão] (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

Quando Teresa chega aos acordes de sol maior para trocar ao sol maior com sétima menor, o professor Wallace canta o intervalo (fá-mi) falando os nomes dos acordes simultaneamente à execução da aluna. O diálogo demonstra uma evidência de que Teresa compreende o que o professor quer dizer mesmo não completando a frase e, conforme Schön (2000, p. 85), essa é uma das características da boa comunicação entre instrutor e estudante:

[...] eles começam a falar um com o outro elipticamente, usando mensagens codificadas em palavra e gesto para transmitir idéias que pareceriam totalmente complexas e obscuras a um estranho. Eles comunicam-se facilmente, terminando as frases um do outro e deixando frases inacabadas, confiantes de que o ouvinte captou seu significado essencial.

Momentos da aula observada e transcritos, em continuidade, correspondem a característica descrita por Schön:

-W: Sol sete e dó [Teresa faz uma breve interrupção]
 -T: Tá! [Teresa inicia novamente]
 -W: Isso! Isso aí, tá certo! Ó, eu não lembro muito bem qual é a música, mas eu vou inventar o meu jeito de fazer tá?
 -T: Tá!
 -W: Podes fazer diferente se quiser. Eu digo este acorde aqui [Professor Wallace aponta, na folha, o acorde]
 -T: Eu faço assim.
 -W: Não, eu digo pra fazer oh, esse acorde pra colocar ele antes do... [Professor Wallace não completa a frase, mesmo assim Teresa entende]
 -T: Assim!
 -W: O ritmo também, se quiser fazer diferente pode fazer.
 -T: Aqui? [Teresa posiciona e arpeja o acorde de sol maior]
 -W: Ah, mas está bonito este ritmo! [Professor Wallace, em seguida, executa para Teresa]
 -T: Tá!? Não, mas assim só que tu falou em baixo dedilhado [Professor Wallace continua executando].
 -W: Tá bonito! Tá, vamos cantar agora, três, quatro [ambos executam e o professor Wallace canta a letra] (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

O professor demonstrou uma possibilidade de acompanhamento para a canção, caracterizada por uma construção momentânea, em que uma indeterminação (Schön, 2000) de lembrar qual música fez com que o professor Wallace “inventasse” o seu modo de execução. A ideia de que existem outras possibilidades de acompanhamento caracteriza o professor Wallace

por não fornecer todas as soluções a estudante, mas por Teresa buscar as suas próprias respostas. Novamente, registramos um aspecto da concepção de desenvolvimento de Hallam (1998).

Outro tipo de movimentação de m.d. utilizado na canção foi o dedilhado ilustrado a seguir:



Gráfico 09: Dedilhado 1 durante a canção Hoje a Noite Não Tem Luar (Legião Urbana).

Ao chegarem ao final da canção, o professor perguntou:

-W: como é que é o final?

-T: Oi?

-W: como é que é o final? Como é que termina a música?

-T: Não lembro.

-W: Não lembra? Bom, aí tu vê! Pode, eu não lembro se termina aqui. [Professor Wallace executa o trecho final e interrompe no acorde de sol maior]. Pra depois ir pro dó e depois voltar pro sol. Aahh, vamos tentar tudo agora?

-T: Com o dedilhado?

-W: É, pratica um pouco do teu dedilhado. Eu vou deixar tu praticar um pouquinho. Tá, tu tá começando a pegar agora, então, vai [Professor Wallace executa o dedilhado] fazendo dois compassos para cada acorde [Teresa inicia a execução do dedilhado]. Mas daí já passa na sequência da música.

-T: Tá! [Teresa continua a execução do dedilhado]

-W: Vou beber um copo de água [Professor Wallace sai da sala enquanto Teresa continua exercitando o dedilhado](Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

Uma comunicação maior entre as duas direções professor-aluno e o questionamento à estudante para avaliar o que é necessário para uma tarefa caracterizam o desejo de desenvolver algum grau de independência para Teresa. Quando o professor Wallace retorna a sala, ele permanece observando a execução de Teresa.

4.4.2 Tensão ocasionada pela câmera

Teresa aponta para os braços e demonstra ao professor que está tensa. Teresa afirma que uma das causas que gerou esta tensão foi a câmera estar gravando a sua performance. O professor Wallace sugeriu não ficar com o ombro elevado e também esquecer que há uma câmera na sala, gravando. Quine (1990, p.9) afirma que um erro comum é quando, no ponto de apoio, o

braço direito pressiona para baixo envolvendo tensão muscular do ombro, ao invés de somente soltar o peso do braço para apoiar. Quando isto acontece, o ombro direito estará elevado ao invés de permanecer alinhado (paralelamente ao chão) com o ombro esquerdo:

- W: O que que foi? [Teresa aponta novamente para os braços]
- T: Aqui e aqui.
- W: Tu tá tensa? [Professor Wallace pega no ombro de Teresa]
- T: Mas não dá, tem uma câmera me gravando.
- W: Mas tu não vai ficar assim ó [Professor Wallace demonstra um ombro mais elevado que o outro]. Com o ombro tenso. Tem que tá [Professor Wallace relaxa o ombro]. Tem que soltar.
- T: Vou continuar praticar.
- W: Esquece que tem a câmera.
- T: Não dá!
- W: Tá, mas faz, então, pega daqui, faz aquela parte lá de novo. [Professor Wallace aponta para folha].
- T: A não, mas eu não me lembro como é que faz, mas tá [Teresa tenta executar], fica [Teresa posiciona o acorde de sol maior].
- W: É, só o três lá no baixo [Teresa inicia o dedilhado]. Isso! Dois e quatro [Professor Wallace instruindo sobre a digitação de m.e.]
- T: Isso? [Teresa continua dedilhando] (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

O diálogo, a seguir, evidencia a centralização do conhecimento e decisões do professor em dizer para a estudante o que está certo ou errado. Este foi um dos aspectos frequentes observados tanto nas aulas do professor Wallace como nas do professor Marcelo. O estilo dirigido pelo professor semelhante à concepção de engenharia (Hallam, 1998) caracterizam estas atuações.

- W: Aí, tu tens esta parte toda aqui, daqui até aqui ó [Professor Wallace escreve na folha], depois, o ré depois, aí nesse dó e o ré tu podes utilizar aquele dedilhado aqui.
- T: Tá [Teresa inicia o dedilhado]. E se não der?
- W: Não, aí tu vais direto depois para este ponto aqui, mas faz este dedilhado aqui.
- T: Ah, tá bom [Teresa inicia a execução e o professor Wallace canta a voz superior, em seguida, Teresa faz uma breve interrupção por não conseguir posicionar o acorde]. Calma!
- W: Com dedo quatro [Professor Wallace ditando a Teresa o dedo que estava faltando posicionar no acorde de sol maior com si no baixo, em seguida, Teresa faz o dedilhado]
- T: Aí é...
- W: Tá certo! [Teresa continua dedilhando]. Somente o dedilhado. Aí segue.
- T: Tá, saiu errado aqui [Teresa continua dedilhando].
- W: Mesma sequência (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

Teresa considerou “chato” posicionar os dedos ao chegar no acorde de si maior com sétima menor. A aluna digita este acorde a m.e. sem a utilização de pestana e omitindo a terça do acorde. O momento caracteriza uma dependência da Teresa pelo professor com vistas à execução:

-T: E, aqui, assim, chato [Teresa falando do acorde de si maior com sétima menor]. Esse, aqui, tá certo?

-W: Tá! [Teresa continua dedilhando, enquanto o professor observa]

-T: E daí... o que que eu faço?

-W: Toca o refrão agora [Teresa inicia a execução do refrão com a levada rítmica]. [Professor Wallace dita o ritmo e faz uma regência simultaneamente à execução de Teresa]. (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

O diálogo em questão demonstra não apenas o conhecimento específico do instrumento para o ensino do violão, mas conhecimentos de outras áreas musicais - regência - que auxiliam o professor em sua atuação pedagógica.

4.4.3 Toque juntamente com o celular

No trecho seguinte, assistido pelo professor, Teresa reproduziu a canção *Total Eclipse of the Heart* pelo seu celular. A canção não era conhecida pelo professor Wallace, sendo assim, ele pareceu estar pensando e percebendo sonoramente sobre como executar a canção. Este momento caracteriza o início de uma construção sobre um momento indeterminado (Schön, 2000) - no caso saber executar a canção. Como a canção, inicialmente, está no centro tonal de si bemol menor, Teresa utilizou o *capo tasto* para evitar a utilização de acordes com pestana:

-W: Bota junto com a gravação aí [Teresa pega o seu celular e reproduz a canção, enquanto isso o professor Wallace olha para folha e arpeja o acorde de si menor]. Depois, a gente vê como é que faz a [Na reprodução da canção Wallace arpeja cada acorde e Teresa acompanha a canção cantando](Professor Wallace, 07/06/2011).

Quando a canção chega ao acorde de ré bemol maior, o professor aconselha interromper para reproduzir novamente. O diálogo, a seguir, demonstra uma surpresa para o professor no momento da aula - as digitações de m.e. perante a transposição de acordes com a utilização do *capo tasto*. Neste ponto, é possível notar a reflexão do professor para solucionar esta área indeterminada (Schön, 2000):

-W: Beleza! Tem como voltar ali? [Teresa interrompe a reprodução]. Deixa eu ver uma coisa. Tá um tom acima...

-T: Voltar da onde? [Professor Wallace olha para folha e pensa]

-W: Espera aí. Bota do começo de novo [Teresa reproduz novamente a canção]. Deixa eu ver uma coisa nesta harmonia ali [durante a reprodução, o professor Wallace arpeja os acordes, novamente,

e Teresa canta]. Ah tá [Teresa pega o celular para interromper]. Não, perai, pode deixar [Professor Wallace olha para a folha e pensa sobre os acordes]. Tá, beleza, entendi [Teresa interrompe a reprodução]. Eu pulei um acorde [Professor Wallace aponta para a folha].

-T: É, eis a questão. Aqui? [Teresa posiciona o acorde]

-W: Tá, até aqui, beleza, e aí? [Teresa arpeja o acorde de ré bemol maior para si bemol maior].

-T: É? (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

Ao chegar a uma solução para raciocinar as digitações, imaginando como se não estivesse o *capo tasto*, o professor não entregou a solução direta a Teresa, mas a faz pensar sobre o problema e chegar ao mesmo raciocínio (Hallam, 1998):

-W: Como é que tu lê este acorde?

-T: Lá sustenido.

-W: Então, como é que tu faz?

-T: Tá sustenido já, porq...[Teresa olha para sua m.e.]

-W: Não, não, não. Esquece que tá o teu *capo* aí.

-T: Tá, então o lá tava.

-W: Não, esse tu tem que pensar, esquece que tu tá com o *capo* tá? Esse é o teu lá, que é o lá sustenido.

-T: Aqui? [Teresa posiciona o acorde de si bemol maior]

-W: Pestana na primeira casa [a primeira casa, na realidade, é a segunda casa].

-T: Aqui? [Teresa posiciona a pestana na segunda casa]

-W: Na primeira casa, pestana [Teresa posiciona corretamente e arpeja o acorde de si maior]. Aí! Tá? Aí tá? [Professor Wallace aponta para folha e Teresa arpeja o acorde de ré bemol maior para si maior]

-T: Não é assim, né? [Teresa posiciona outro acorde]

-W: Tá, faz em outro lugar isso.

-T: Aí acaba, eu achei que era na quinta, e ele era assim, pra fazer ele sustenido, eu faço aqui.

-W: É, é sustenido.

-T: Esse é sustenido? [Teresa aponta para o acorde que posicionou].

-W: Não, esse ali é ré.

-T: Então, como é que faz?

-W: É, na verdade, como tu estás com o *capo*, esse é o teu ré [Professor Wallace aponta para o braço do violão de Teresa], então, sustenido vai ser meio tom acima [Teresa arpeja o acorde de mi maior].

-T: Tá! [Teresa conta com o dedo as casas até onde posicionou a pestana]. Na sétima casa, então. (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

Percebendo que Teresa esteve com dificuldades em raciocinar as transposições dos acordes, imaginando sem a utilização do *capo tasto*, e assim realizar as novas digitações para a m.e., o professor recomendou uma execução posterior sem a utilização do *capo tasto*. Em seguida, ele percebe que facilita o raciocínio considerando a presença do *capo tasto*, equivalendo a posição das cordas soltas do violão:

-W: Ó, depois a gente vai sem o *capo*, tá?
 -T: Aí o si e sol é aqui. Aqui?
 -W: Sol sustenido.
 -T: É?
 -W: Não!
 -T: Aqui?
 -W: É tem que pensar que tu tá com o *capo*. Então, onde é que seria o teu sol.
 -T: Aqui? [Teresa posiciona o acorde de sol maior]
 -W: Não, aí seria o sol maior sem o *capo*. Sobe uma [Teresa posiciona uma casa a frente]. Aí! Na terceira, aí faz sustenido. (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

A transposição dos acordes somente na forma escrita também foi percebida pelo professor ao procurar uma solução que facilitasse o raciocínio com a utilização do *capo taste*, sendo assim escreveu, na folha, os acordes transpostos meio tom abaixo:

-W: Ó, é que isso aqui, na verdade, teria que ser isso [Professor Wallace escreve sobre a folha]. Teu acorde, não vai afetar no teu acorde, só na maneira de escrever, tá?
 -T: Ah, eu já fiz isso.
 -W: Tá. Aí, aqui, vai ficar mais fácil, faz aqui [Teresa posiciona o acorde fá menor, no entanto, o professor Wallace raciocina como se o *capo* traste não estivesse]. Isso! Mi menor.
 -T: É?
 -W: É! [Teresa executa a sequência de acordes arpejando fá menor, ré bemol maior, mi bemol maior e lá bemol maior]. Beleza!
 -T: Tá
 -W: Fica mais tranquilo [ambos olham para folha]. Ah, aqui que eu te falei ó [Professor Wallace olha para folha e pensa], aí, depois, eu tenho que ouvir de novo para ver isso aí. Então, vamos ver o começo de novo? Ah, tá, não, essa parte aqui ó, de novo [Professor Wallace aponta para folha e Teresa olha e posiciona o acorde]
 -T: Aqui?
 -W: Isso!
 -T: É assim e vem assim? [Teresa arpeja dois acordes seguidos].
 -W: É, o baixo tá aqui [Professor Wallace aponta para o braço do violão de Teresa].
 -T: Daí, eu venho pra cá [Teresa posiciona o acorde e arpeja].
 -W: É, aí é pestana na sexta. [Teresa corrige o posicionamento] Isso! Tá, vamos tentar fazer até aí pra ver se pegas os acordes? [Professor Wallace aponta para o celular e sugere a reprodução da canção]
 -T: Da música? [Teresa pega o celular e inicia a reprodução]
 -W: É! [durante a reprodução Teresa canta e arpeja cada acorde](Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

O raciocínio para Teresa executar o trecho com os acordes transpostos foi o seguinte:

||: Am | G :|| C | Bb ||

Teresa encontrou dificuldades no momento de executar o acorde com pestana de Bb e saber a sua posição correta. Ao chegar à execução do acorde, o professor auxiliou a aluna demonstrando o posicionamento:

-W: Não, aqui [Professor Wallace demonstra o posicionamento do acorde]

-T: Aqui?

-W: Pausa, pausa. [Professor Wallace solicita a Teresa para interromper a reprodução da canção]. Si bemol.

-T: Si bemol é o que tava junto antes aí.

-W: Aquele que tu fez antes, esse aqui.

-T: Aqui?

-W: É!

-T: É? Ahh, tá certo, agora, eu lembrei.

-W: Eu só mudei o nome, mas estava lá sustentado né? [Teresa pega o celular para reproduzir a canção]. Tá, é bota ali [inicia a reprodução da canção]. Ah, tá um pouco mais rápido, beleza (Professor Wallace e Teresa, 07/06/2011).

A utilização do celular constituiu um recurso utilizado para auxiliar o ensino do professor. Este auxílio está caracterizado no fornecimento de um modelo sonoro (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007) como referência sobre como executar a canção. Entretanto, o próprio professor demonstrou não conhecer a canção, ocasionando, assim, indeterminações (Schön, 2000) a serem solucionadas sobre a referida canção, tais como acordes utilizados, sequências de acordes, acompanhamento rítmico e linhas melódicas.

4.5 PROFESSOR WALLACE AULA 2

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Dedilhado	2min e 46s
Aluna dedilhando e professor arpejando o acorde	3min
Canção <i>Total Eclipse of the Heart</i>	2min e 49s
Dedilhado	5min e 52s
<i>Capo tasto</i> e toque juntamente com a reprodução do celular	5min e 28s
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 55s	

Tabela 24: Tópicos assistidos na segunda aula pelo professor Wallace.

4 5.1 Dedilhado

Na reprodução do trecho seguinte, o professor Wallace estava ensinando a Teresa um dedilhado para a canção *Creep* (*Radiohead*). Para o ensino do dedilhado, o professor utilizou uma levada rítmica para acompanhar a sua execução. A sequência de acordes e a levada rítmica usadas estão representados a seguir:

||: G | % | B | % | C | % |
|Cm | % :||

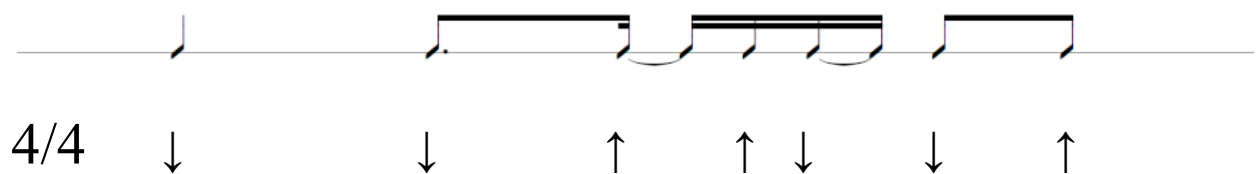


Gráfico 10: Levada rítmica 3 durante a canção *Creep* (*Radiohead*)

O dedilhado proposto pelo professor está representado a seguir:



Gráfico 11: Proposta de dedilhado 2 durante a canção *Creep* (*Radiohead*)

-W: Aí, tu podes colocar um dedilhado se tu quiser. Em cima dos mesmos acordes. Por exemplo, ó, vou te dar um exemplo [Professor Wallace executa o dedilhado e bate o pulso com o pé]. Quer

ver? Faz a levada rítmica? Eu vou botar um dedilhado em cima da tua levada, tá? Um, dois, três, quatro [Teresa executa a levada e Wallace o dedilhado]. (Professor Wallace, 14/06/2011).

O momento demonstra uma ampliação de possibilidades para a execução, visto que a levada mais o dedilhado dispõem de outra forma de tocar, ao invés de uma execução igual entre professor-aluno. Finalizada a execução da sequência de acordes, o professor sugeriu que Teresa executasse o dedilhado que ele estava fazendo:

-W: Tenta?

-T: Tá! Fica [Teresa tenta executar o dedilhado]

-W: É, o que eu fiz foi isso aqui, ó [Professor Wallace executa para Teresa], 'p', 'i', 'm', 'a' duas vezes [após a execução do professor, Teresa faz a sua tentativa]. Tá? Quer ver, faz comigo do dedilhado, três quatro [ambos executam o dedilhado, no entanto, em seguida, Teresa interrompe].

-T: De novo.

-W: Tá, três, quatro [ambos iniciam, novamente, o dedilhado]. É duas em cada [Teresa interrompe, novamente, e o professor explica que são quatro pulsos por compasso para cada acorde]. Vai [ambos iniciam o dedilhado, mas Teresa interrompe]

-T: Trava!

-W: Tá! De novo? Só faz o teu si [Teresa posiciona o acorde de si maior]. Isso! É que antes você tava fazendo assim, ó [Professor Wallace arpeja o acorde de si com quarta]. Isso, tá! Vamos de novo?

-T: Aham!

-W: Dois, três, quatro [ambos iniciam o dedilhado](Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011).

Ao observar que Teresa apresentou dificuldades, o professor auxiliou a estudante, demonstrando como executar o dedilhado. O modelo mestre-aprendiz, a função de o professor fornecer habilidades cognitivas sonoras (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007), o estilo de aula individual dirigido pelo professor e a concepção de aprendizagem (Hallam, 1998) caracterizam o trecho descrito.

4.5.2 Aluna dedilhando e professor arpejando o acorde

Em continuidade, o professor arpejou em um movimento da corda mais grave para a mais aguda sobre cada acorde, enquanto Teresa executava o dedilhado, o que demonstra outra forma de execução juntamente com a estudante:

-W: Começa de novo [quando ambos chegam ao último acorde da sequência, o professor sugere repetir, os dois fazem uma breve interrupção]. Vai que eu vou fazer [Teresa executa o dedilhado,

enquanto o professor Wallace arpeja uma vez cada acorde da corda mais grave para a mais aguda. Ao chegarem ao último acorde, o professor sugere repetir]. Mais uma [ambos repetem até o último acorde]. Isso! E, nesse modelo, tu podes, depois, variar se tu quiser. (Professor Wallace, 14/06/2011).

Em seguida, o professor indicou que Teresa continuasse executando o dedilhado, enquanto ele executava uma levada. Durante este trecho, o professor ampliou a possibilidade de digitações para a m.d., sugerindo criar outros tipos de dedilhado:

-W: Agora, eu vou colocar o ritmo, tá? Aí, tu faz o mesmo dedilhado, pode ser? Faz assim ó, eu vou fazer uma vez sozinho, quando eu começar a segunda tu entra, tá? [Professor Wallace inicia a execução da levada e, após concluída a sequência, Teresa inicia o dedilhado]. Né? pode usar como, pra tocar a primeira parte, por exemplo.

-T: E a última também cabe?

-W: É, só faz [Professor Wallace executa o dedilhado]. Aí, pode, por exemplo, óh, eu vou criar um outro aqui [Professor Wallace executa um outro tipo de dedilhado]. Sempre com o mesmo ritmo. Legal. E aí? Essa música é tranquila.

-T: É, é que eu não consigo fazer o ritmo dela.

-W: Tá, mas tu entendeu.

-T: Sim! Quando eu tava tocando junto com a acústica [outra versão para a mesma canção], eu consegui.

-W: Tens a outra versão, aí?

-T: Não! Só essa ali.

-W: Tá. Depois, a gente pode tocar de novo então (Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011).

O momento demonstra uma ampliação de possibilidades de execução para a m.d. - o dedilhado. Mas o professor expressa apenas uma possibilidade e incentiva a aluna compreender que possa executar de outros modos diferentemente do modelo demonstrado pelo professor, tal aspecto caracteriza a concepção de desenvolvimento (Hallam, 1998).

4.5.3 Canção *Total Eclipse of the Heart*

A seguir, o professor retorna a canção *Total Eclipse of the Heart* (Glee):

-W: Éhh, eu queria ver aquelas músicas que a gente viu na aula passada.

-T: Essa aqui?

-W: Pode ser. Conseguiu?

-T: O professor disse pra mim fazer o dedilhado aqui em cima. Aí eu tentei fazer o dedilhado também aquele do *Don't Cry* [outro tipo de dedilhado que Teresa aprendeu em outra canção]

-W: Tá.

- T: Que seria [Teresa executa o dedilhado olhando para sua m.d. e faz uma breve interrupção]. Calma, vai de novo. E também dá pra fazer assim só [Teresa executa os acordes em plaquê consecutivamente] **Eu queria, porque imita o piano daí [grifo meu].**
- W: Tá, eu lembro que tinha um acorde que é diferente aqui, mas eu não anotei pra ti, mas, depois, a gente vê. Bota de novo que eu preciso me lembrar dela.
- T: Tá [Teresa pega o celular].
- W: Ahhh, tu não tocava isso aí com o *capo*?
- T: Ah é! [Teresa lembra e intenciona a pegar o *capo* *tasto*]
- W: Não, não, mas pode deixar assim, a gente não precisa tocar junto com a gravação, só para eu lembrar dela [Teresa inicia a reprodução da canção no celular]. Ahh, tá [Professor Wallace lembra a canção, enquanto a canção reproduz, Teresa acompanha, executando, em plaquê, os acordes, em seguida, Teresa executa com levada]. Tá, já peguei [Teresa interrompe a reprodução]. Então, como é que tu, agora, tu faz como é que tá aí mesmo, como é que tu fez o dedilhado do começo [Teresa executa, em plaquê, o acorde de lá menor]. Então, tu falou que tinha feito igual a do *Don't Cry*? [Teresa executa o dedilhado].
- T: Só que daí não vai dar pra colocar a mesma velocidade que ela tá.
- W: É! quer ver? Bota só o começo de novo, olha como o piano faz oh [Teresa inicia a reprodução da canção no celular e, em seguida, tenta executar o dedilhado sem vibrar as cordas]
- T: Isso?
- W: Tá! Pode pausar [Teresa interrompe a reprodução](Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011)..

O diálogo demonstra o conhecimento de Teresa a respeito da canção e como o instrumento executa o acompanhamento, no caso o piano. Ao ouvir a execução do piano, Teresa procurou executar o dedilhado do mesmo modo que o piano. Esta busca por referências sonoras caracteriza uma das funções de Lehmann, Sloboda e Woody (2007). Como Teresa conhecia a outra forma de dedilhar outra canção (*Don't Cry*), a aluna procurou utilizar este conhecimento para tentar executá-la. Porém, o dedilhado não correspondia ao andamento para a canção *Total Eclipse of the Heart*. Sendo assim, o professor, primeiramente, solicitou a estudante ouvir a canção reproduzida no celular e, depois, demonstrou como seria possível executar o dedilhado. O aspecto de demonstração da concepção de aprendizagem proposta por Hallam (1998) esteve presente, assim como a atitude do professor, primeiro, executar para, em seguida, solicitar a estudante ouvir e imitar (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

4.5.4 Dedilhado

Após o professor ouvir a introdução da canção, ele propôs outro tipo de dedilhado como no gráfico a seguir:



Gráfico 12: Dedilhado 3 durante a canção *Total Eclipse of the Heart* (Glee).

O professor sugeriu Teresa executar, a princípio, uma versão reduzida do dedilhado somente em semínimas:



Gráfico 13: Versão reduzida do dedilhado 3.

-W: Então, vamos pegar esta mesma ideia, e vamos fazer aqui [Professor Wallace executa o dedilhado]. Ó, nota devagar, nota lenta. Então, vamos fazer assim [Professor Wallace executa até chegar à versão reduzida do dedilhado]. Só assim por exemplo, ó, pê, a, eme e i [Professor Wallace executa o dedilhado reduzido, em seguida, Teresa executa juntamente com o professor]. Aí sol [ambos dedilham o acorde de sol maior]. Tá? [ambos interrompem]. Tá, vamos experimentar, vamos tocar, vamos tocar a harmonia do começo, faz o dedilhado até aqui.

Neste momento, o professor evidencia a utilização de uma estratégia para alcançar o objetivo final (a execução do dedilhado). Tal estratégia é chamada, por Hallam (1998), redução de graus de liberdade, onde o professor reduz uma tarefa considerada complexa para uma versão simples e reduzida.

-T: Que acorde você fez? Porque eu estava fazendo um daqui.

-W: Então, toca daqui [Professor Wallace aponta para a folha]. É um por compasso [Wallace afirmando que é um acorde por compasso]. Tá, que acorde que tem aqui? [Professor Wallace aponta para folha].

-T: É um si bemol [maior].

-W: Então?

-T: Então, fica aqui? [Teresa posiciona o acorde menor].

-W: Só que esse é menor, aqui é maior [Teresa corrige e inicia o dedilhado, durante a execução, algumas notas não soaram].

-T: Calma! [Teresa continua dedilhando, em seguida, o professor acompanha dedilhando junto].

-W: Tá, não esquenta muito se não sair perfeito, é meio chato mesmo. Tá, então vamos de novo, agora, com o si bemol três, quatro [Professor Wallace inicia a execução, mas Teresa não]. E? [Teresa olha no seu celular]

-T: Calma, deixa eu ver o lembrete aqui.

-W: Lembrete? E se tu tivesse em casa?

-T: Oi?

-W: E se tu tivesse em casa, nessa hora vai dar tempo?

-T: Não, mas é porque eu quase nunca sei a hora que é os cursos.] (Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011).

Devido à utilização da pestana, Tereza não conseguiu executar de modo que todas as notas soassem. Esta dificuldade também esteve presente nas aulas do professor Marcelo e encontra-se registrada por Vieira (2009, 108), em seu trabalho, citada pelos participantes.

4.5.5 *Capo tasto* e toque juntamente com a reprodução do celular

Enquanto Teresa pegou o *capo tasto*, que estava na capa de seu violão, o professor olhou para folha e arpejou o acorde de si bemol maior (a tonalidade original da canção).

-T: Acho que tá, né? [Teresa perguntando ao professor se o *capo* estava bem fixo]

-W: Tá, faz o lá menor.

-T: Aí fica normal, né?

-W: Fica! Tu colocas o *capo* para poder tocar como antes. Faz aí só para eu ver o som [Teresa executa o lá menor com o dedilhado reduzido]. Tá! Vamos botar, pra fazer desde o começo? [Teresa pega o celular e inicia a reprodução da canção, em seguida, ambos executam o dedilhado reduzido simultaneamente a reprodução]. Não, aqui, também é só um compasso. [Professor Wallace afirmando que é um compasso para cada acorde] (Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011).

O aparelho celular não foi utilizado apenas para obter uma referência sonora de uma gravação da canção, mas como um instrumento de guia para o professor e a estudante, visto que o aparelho, juntamente com as execuções de ambos, reproduziu a canção. Seguindo a execução, quando ambos chegaram à sequência de acordes seguinte, Teresa interrompeu enquanto o professor continuava a dedilhar: ||: Eb | G :||

-T: Tá, desde o começo?

-W: Pode ser daqui direto. Consegue passar? [Teresa pega o celular para reproduzir a canção mais adiante]. Tá [A canção é reproduzida um pouco antes do refrão]. Pode deixar [Teresa executa a levada, acompanhando a canção]. Tu perdeu a entrada ali. Ah tá. Tá, pausa aí [Teresa interrompe a reprodução].

-T: Se eu fosse mudar o sete, como mudar?

-W: Não, tudo fora.

-T: É.

- W: É, mas ouve, ouve a harmonia, quer ver? [Professor Wallace bate a pulsação com o pé] Toca uma vez em cada acorde. Ó [Teresa arpeja uma vez cada acorde, enquanto o professor canta a melodia, em seguida, somente Teresa canta a letra e também arpeja cada acorde]. Isso!
- T: É isso? [Teresa interrompe]
- W: É! [Teresa continua a execução]
- T: Agora, eu não sei [Teresa interrompe a execução]
- W: Tá!
- T: Em que lugar fica cada um?
- W: Mas aí, agora, tu fez certo, agora vamos fazer junto com a música [Teresa pega o celular]. Agora, faz com o ritmo.
- T: Espera aí, deixa eu botar. [Teresa inicia a reprodução e, em seguida, canta e executa a levada, enquanto o professor observa]
- W: Tem que aguentar lá [Professor Wallace sugerindo manter a duração do acorde]
- T: Aí, eu não sei [Teresa interrompe e afirma não saber o final do refrão] (Professor Wallace e Teresa, 14/06/2011).

O diálogo demonstra a utilização do aparelho celular de dois modos, o primeiro como simples emissão sonora para obter referência sonora da canção, e o segundo, como foi citado anteriormente, em que o celular, ao reproduzir a canção, serve como um guia para a execução instrumental. Ambos aparentaram refletir na ação (Schön, 2000) ao ouvirem a música e compreenderem a sua estrutura. No capítulo posterior a respeito da reflexão sobre a ação, o professor Wallace considerou válida a utilização deste recurso tecnológico como um apoio para o ensino.

4.6 PROFESSOR WALLACE AULA 3

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Escrita do acorde para canhoto	4min e 49s
Canção <i>One More Time</i> (Paralamas do Sucesso)	1min e 21s
Ritmo do <i>Reggae</i>	3min e 49s
Dois compassos para cada acorde	2min e 13s
O som abafado	5min e 24s
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 57s	

Tabela 25: Tópicos assistidos da terceira aula pelo professor Wallace.

4.6.1 Escrita do acorde para canhoto

O diálogo, que segue, evidencia o surgimento de um imprevisto - uma surpresa que o professor não esperava - a escrita de acordes desenhados em um modelo do braço do violão para canhoto. Aqui, é possível fazer uma analogia ao exemplo dado por Schön (2000) quando um professor precisa auxiliar a resolver os problemas encontrados em um desenho de uma estudante de arquitetura. Este problema não era conhecido pelo professor e à medida que ele refletia sobre os problemas, construía possibilidades de soluções. O mesmo aconteceu no caso do professor Wallace, ou seja, uma indeterminação - estudante canhota - que precisou ser solucionada naquele momento - a escrita dos acordes:

-W: Ah, tu é canhota! É que eu não sou canhoto [Professor Wallace percebe que a escrita para canhoto é distinta, sendo assim, o professor pega a folha e corrige, enquanto Teresa executa novamente]. Como é que tu fazes quanto tu olhas acorde na internet?

-T: Esse é um problema muito crítico pra eu solucionar.

-W: Tu viras o monitor ao contrário assim [Professor Wallace ironicamente demonstra com a mão].

-T: Não, mas, eu vou olhando [...]. [Teresa aponta para o braço do violão].

Devido a esta confusão considerada pelo professor, ele solicitou um auxílio a Teresa para escrever os acordes, enquanto Teresa posicionava os dedos do acorde, o professor Wallace observava-os e escrevia. A atitude denota um professor também aprendiz, sendo que a estudante passa a ser ativa na compreensão da escrita do professor. A relação estabelecida em que os papéis invertem, havendo uma comunicação entre professor-estudante e também estudante-professor assemelha-se à concepção de Lehmann, Sloboda e Woody (2007) a respeito da relação mentor-

amigo: o modelo faz com que o professor atenha-se frequentemente às necessidades do estudante (p.187).

-W: Faz pra ver seu eu escrevi certo.

-T: Tá, aqui [Teresa posiciona os dedos]

-W: Casa três, tá?

-T: É isso?

-W: Ali o três, aí, isso [Teresa corrige o posicionamento do dedo três]. Tá, tá certo [Teresa executa o acorde com a levada]. Aí o acorde é a partir daqui [Teresa interrompe e executa novamente]. Isso! [Professor Wallace pega a folha e escreve outro acorde]. Ó, faz o outro.

-T: Aqui?

W: Isso! [Teresa executa o acorde com a levada]. Aí vai ser igual ó, aqui, no terceiro tempo, [Professor Wallace aponta para folha]. Tá, então, eu escrevi, aqui, assim, esses dois jeitos porque são maneiras diferentes de escrever o mesmo acorde tá? Então, como é que tu lê isso aqui?

-T: Ah, é mi sustenido diminuto

-W: E aí quando que tá cortado? [Professor Wallace aponta para outro acorde]

-T: Ré sustenido meio diminuto.

No diálogo seguinte, o professor explanou sobre a transposição dos acordes ensinados. O professor iniciou explicando a Teresa a lógica da transposição, onde as posições em direção ao tampo harmônico do violão aumentam a altura (dó, dó sustenido, ré, ré sustenido, etc.) e, em direção à mão do violão, diminuem. Em seguida, o professor deixou a estudante raciocinar, sozinha, qual o nome do acorde ao alterar de posição. Ao final, Teresa compreendeu a transposição dos acordes e, como ambos estavam utilizando sustenidos e bemóis, as notas enarmônicas também fizeram parte do ensino:

-W: E, aqui, a gente lê de uma maneira diferente, mas o acorde é o mesmo, tá? Esse aqui é mesma coisa que esse aqui. Pra parecer assim. Aí, o mesmo que tu, a mesma coisa que tu faz com os outros acordes. Por exemplo, tens um sol [Professor Wallace arpeja o acorde de sol maior]. Tu vais subindo aquele modelinho e tu vai achando sol sustenido, lá, e assim por diante [Professor Wallace arpeja cada um dos acordes ditados]. Igual ali também. Então, se aqui tu tem, faz de novo o diminuto.

O próximo exercício proposto pelo professor foi sobre o acorde meio diminuto. Inicialmente, Teresa confundiu as direções que aumentavam e diminuía a altura, porém, o professor explicou novamente:

-W: Tá, aí esse aqui é mesma coisa. Faz o outro agora, meio diminuto.

-T: Tá, deixa eu lembrar [Teresa posiciona o acorde].

-W: Isso! [Teresa executa em plaquê o acorde]. Então, aí se tu sobes uma casa tu vais ter?

-T: dó?

-W: Tá, aí tu tá em quê? Que acorde é esse?

- T: Ré sustenido... diminuto
 -W: Ré sustenido meio diminuto.
 -T: Ah tá, eu estudei o ré sustenido meio, não, ré meio...., ré meio diminuto, isso?
 -W: Não!
 -T: Mas...
 -W: Se tu baixar, tu ias pro ré, se tu subir tu vais pro?
 -T: Ah tá. É que eu confundi, subir é pra lá [Teresa aponta para o braço do violão que fica no seu lado direito]. Ééé, aí dó, ré, mi?
 -W: Mi! Subir é pra cá sempre, né? [O professor Wallace movimenta sua m.e. sobre o braço em direção ao tampo].
 -T: Tá!
 -W: Pra cá, seria mi, e aí fá e assim por diante [O professor Wallace arpeja cada acorde]. Legal! (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

Novamente, o professor procurou estimular a reflexão da aluna para a descoberta do raciocínio em relação à altura das notas no braço do violão. O estilo de aula caracteriza-se pela direção dada pelo professor, assim como procura por uma independência sem fornecer diretamente a resposta (Hallam, 1998). Notamos também a associação que se fez das alturas das notas com o nome delas, ou seja, princípios da teoria musical. Vieira (2009, p.105) apresenta que, dentre os conhecimentos teóricos verificados pelos participantes, estiveram “[...]harmonia – acordes, tonalidade, graus de escala, encadeamentos, modulação, empréstimos modais –, e ritmo – tempo, pulso, compasso, padrões de acompanhamento, acento, além de estrutura, dinâmica, textura, entre outros”. Tanto o professor Marcelo quanto o professor Wallace evidenciaram estes elementos em suas aulas com exceção de empréstimo modais.

4.6.2 Canção *One More Time*

Em seguida, o professor trocou de folha sobre a estante e iniciou uma nova canção, *One More Time* (Paralamas do Sucesso). Novamente, o professor questionou a estudante sobre a canção e o ritmo antes de fornecer as respostas (Hallam, 1998):

- W: Essa música, que ritmo que tu vais usar nesta música?
 -T: Eu não sei, porque eu não sei o ritmo dela, do...
 -W: Eu acho que a gente não tocou ainda. Ó, eu vou tocar um pedacinho pra ti [O professor Wallace executa e canta a canção até o final do refrão]. Já ouviu esse refrão, nunca?
 -T: Eu acho, agora, que me lembrando (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

Primeiramente, o professor insere uma novidade - nova canção - sendo tal novidade selecionada pelo próprio professor e com uma comunicação centrada nele (Hallam, 1998). Em

continuidade, demonstrou para a aluna como soa a execução da canção, fornecendo, assim, um modelo sonoro (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007) para a estudante tentar imitar.

4.6.3 Ritmo do *Reggae*

Após questionar sobre o conhecimento da canção e do ritmo a utilizar, o professor ensinou a levada rítmica para a canção. O professor demonstrou a execução para Teresa e, depois, diminuiu o andamento aproximadamente menos da metade (90 bpm para 45 bpm) com o objetivo de facilitar a compreensão das movimentações utilizadas pela mão direita. A redução do grau de complexidade da tarefa é mencionada por Hallam (1998). Ainda assim, mesmo diminuindo o andamento, a estudante considerou estar em um andamento rápido para o seu aprendizado:

- W: Tá então, viu, esse ritmo, isso aqui é um *reggae*, tá? [Teresa tenta executar a levada, mas interrompe]. Então, o ritmo que a gente vai usar é assim ó, eu vou fazer uma vez rápido, depois, eu vou desacelerar tá? [Professor Wallace demonstra a Teresa, executando a levada com dois acordes, em seguida, interrompe para afinar a segunda corda]. Tá, então, ó, tem mais um acorde ali no meio, então [Professor Wallace executa novamente]
- T: Calma, calma.
- W: Ouve primeiro [Professor Wallace executa a levada em andamento lento] (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

Na execução do terceiro movimento da m.d. as cordas foram abafadas pela m.e.. A levada está representada no gráfico a seguir:

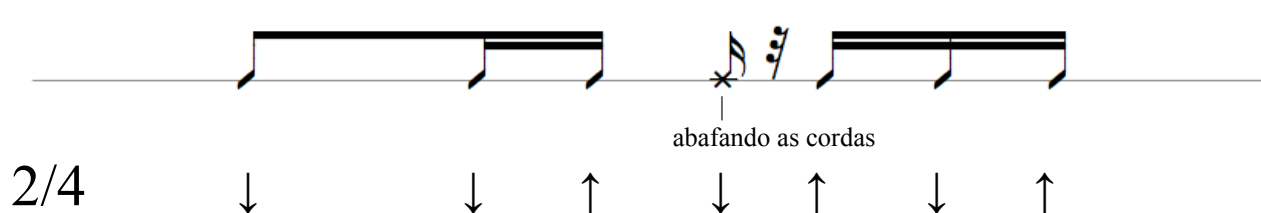


Gráfico 14: levada rítmica 4 durante a canção *One More Time* (Paralamas do Sucesso)

Primeiramente, Teresa demonstrou certa dificuldade para a execução da levada, no entanto, com o auxílio do professor, executando simultaneamente com a estudante, Teresa compreendeu as movimentações utilizadas pela mão direita após repetir algumas vezes:

-W: Vamos tentar? Faz um lá [ambos iniciam a execução da levada com o acorde de lá maior]. Tenta fazer sozinha [Teresa inicia a execução, mas tem algumas dificuldades].

-T: Não dá, eu tava fazendo pra baixo.

-W: Ouve um pouquinho de novo, aí, tu entra junto comigo [Professor Wallace executa a levada com o acorde de lá maior, após três compassos, Teresa executa juntamente e após algumas repetições o professor deixa Teresa executar. Após algumas repetições, Teresa interrompe]. Tá certo, tá certo!

-T: Tá certo?

-W: Descansa um pouco a mão (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

O processo de ensino envolveu a observação e imitação da estudante (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007) em relação à execução do professor. A repetição é uma das estratégias utilizadas para a memorização de uma levada rítmica nova. Quine (1990, p.81) considera que o progresso depende tanto da qualidade de trabalho realizado, como também da duração e da quantidade de sessões praticadas por dia. Entre as qualidades citadas pelo autor, estão a máxima concentração, a execução lenta, a atenção crítica aos detalhes e o foco em uma meta. Ele ainda enfatiza que a concentração começa a diminuir após cerca de 45 minutos de uma sessão prática.

4.6.4 Dois compassos para cada acorde

O exercício anterior ocorreu sobre apenas um acorde. Atingida a meta de executar a levada rítmica sobre um acorde, o professor aumentou o grau de complexidade, solicitando a estudante à execução de dois acordes para a levada rítmica, ou seja, a troca entre um acorde e outro fez parte de uma nova meta a atingir. Percebendo que Teresa possuiu algumas dificuldades para essa troca, o professor sugeriu voltar a execução apenas sobre um acorde:

-W: Agora, pega lá e mi [Professor Wallace aponta para folha], faz dois compassos para cada acorde [Teresa inicia a execução e, após algumas dificuldades para a troca dos acordes, interrompe].

-T: Não vai.

-W: Calma, calma, tá certo, tá certo [Teresa inicia novamente a execução]. Para no lá, de novo, faz um pouquinho só no lá [Teresa executa a levada somente no acorde de lá].

O professor Wallace dispõe de flexibilidade para aumentar e diminuir o grau de dificuldade (Hallam, 1998) de uma tarefa, no caso a troca entre um acorde e outro (complexo) e a execução sobre um acorde (simples).

4.6.5 O som abafado

Ao observar a execução da estudante, o professor Wallace notou algumas diferenças sobre a execução do som com as cordas abafadas. O professor explicou que a parte lateral do polegar da mão direita deve abafar as cordas após o “rasgueado” ao invés de somente a mão ou o polegar abafarem as cordas. Apesar de o professor considerar que não sairia som somente com o abafar da mão direita ou do polegar, o professor demonstrou uma possibilidade de reproduzir som sem o “rasgueado” anterior - batendo a mão direita para que a corda encostasse nos trastes - no entanto, este não foi o som desejado para a levada rítmica.

-W: Tá, só, tá certinho tá, o teu abafado quando tu faz [Professor Wallace executa abafando as cordas]. Se tu só, se tu só apoiar a mão assim, tu não vai sair. A não ser que tu bata e saia o som na corda batendo no traste [Professor Wallace executa com a corda batendo no traste]. Mas não é esse som que eu, que acontece quando eu faço isso ó [Professor Wallace executa abafando as cordas]. Ó, faz só isso [Professor Wallace executa novamente e, em seguida, Teresa faz sua tentativa].

-T: Aí.

-W: Pensa que não precisa de força tá? Ó, como se fosse tocar normalmente assim [Professor Wallace executa sem abafar as cordas]. E, ao mesmo tempo, encostasse o polegar aqui, ó [Professor Wallace executa abafando as cordas e, em seguida, Teresa executa juntamente]. Só o polegar encostar não sai nada, então tem que ter o raspado nele, só [Professor Wallace e Teresa executam]. Isso! [Teresa executa a levada]

-T: Mas não vai, ó? [Teresa executa a levada, enquanto o professor faz uma anotação na folha].

Após a anotação na folha, o professor sugeriu a estudante somente realizar a movimentação da mão do som abafado. Este ponto também se caracteriza por reduzir a complexidade da tarefa (Hallam, 1998), uma vez que a movimentação da mão direita é reduzida apenas aos movimentos do “rasgueado”, seguido da ação de abafar as cordas com a lateral do polegar. O diálogo demonstra também a não necessidade de ação da mão esquerda para a execução da tarefa.

-W: Calma, faz só o [Professor Wallace demonstra movimentando sua m.d. para baixo]. [Teresa executa abafando as cordas]. Faz uma vez, quatro vezes, assim [Teresa executa enquanto o professor observa].

-T: Ah, tá.

-W: Deixa a mão parar mesmo ali. Ó, eu faço até com o lápis na mão, ó [Professor Wallace pega o lápis e executa abafando as cordas e em seguida ri].

-T: Não precisa humilhar também, tá?

-W: Ó, para a mão [Professor Wallace deixa o lápis e executa abafando as cordas, após, Teresa executa juntamente. A seguir, somente Teresa executa, enquanto o professor observa]. Pode soltar a mão [Professor Wallace afirmando que Teresa não precisa ficar com a m.e. segurando o braço].

Em seguida, ambos executam, abafando as cordas e, após alguns toques, somente Teresa executa]. Isso! Tu não usa muito.
-T: Não. (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

Neste momento, o professor demonstrou que este som abafado pode ser utilizado também em outras levadas rítmicas. O professor executou outra levada para Teresa, utilizando o recurso. A outra levada rítmica está no gráfico a seguir:

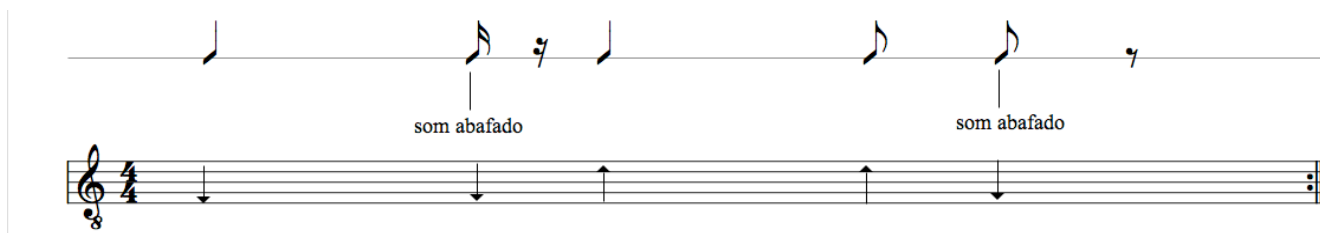


Gráfico 15: Levada rítmica 4 alternativa para demonstrar a utilização do som abafado.

E, em seguida, Teresa executou a mesma levada demonstrada pelo professor Wallace, caracterizando uma das funções do professor, que fornece um modelo sonoro a estudante (Lehamn; Sloboda; Woody, 2007), como também a concepção de aprendizagem por demonstrar a estudante como se executa a tarefa (Hallam, 1998):

-W: Conforme tu for usando isso, tu vai fixando. Volta no ritmo, agora? [Teresa inicia a execução da levada *reggae*]. Não, esse aqui [Professor Wallace sugere a outra levada].
-T: Não vai! [Teresa tenta executar].
-W: Essa que eu já vi ali, ó [Professor Wallace aponta para folha, enquanto Teresa continua na tentativa de executar a levada]. (Professor Wallace e Teresa, 21/06/2011).

Quine (1990,p.34) pondera que todas as seis cordas podem ser abafadas após tocar um acorde diretamente com o pulso e usando também o polegar em linha reta ou a palma da mão. O som abafado aparenta ter a função de articulação específica para o ritmo do que uma concepção da técnica expandida, onde o objetivo principal é expandir o timbre do instrumento. Glise (1997, 189) considera um segundo tipo de articulação como sendo avançado, o qual envolve como a nota é atacada, com mais ou menos peso, mudando a velocidade de ataque sobre as cordas. O peso do som abafado não foi considerado pelo professor Wallace, pois ele aconselhou atacar com a mesma intensidade de força, porém, o que altera este tipo de toque é a velocidade do rasgueado, seguida da ação do polegar em abafar as cordas.

5 AS PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO A PARTIR DO USO DE VÍDEO

O presente capítulo procurou constatar como os professores de violão observam as suas próprias atuações pedagógicas através da reflexão sobre a ação (Schön). Cada participante assistiu aos trechos dos vídeos descritos no capítulo anterior. Após a reprodução do vídeo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de constatar como os professores constroem e transformam as suas ideias a respeito das práticas pedagógicas observadas.

5.1 “O VÍDEO, ELE ESTENDE ESSE PROCESSO DE REFLEXÃO”: VÍDEO AULA 1 (PROFESSOR MARCELO)

Como a entrevista ocorreu como uma forma de registro fonográfico, o pesquisador percebeu que o professor Marcelo não estava totalmente confortável e, em algumas perguntas, que instigavam a redundância, fez com que o professor Marcelo se sentisse menos confortável ainda. No entanto, em um dos momentos, o pesquisador encorajou o participante a continuar respondendo. Ao questionar sobre as suas percepções ao ver a sua própria atuação como professor através do vídeo, a primeira evidência está na possibilidade de verificar aspectos que, durante a sua prática, ele não conseguia perceber. Segundo o professor Marcelo, foi possível rever tanto questões técnicas como também o planejamento da aula:

-M: Alguns detalhes que a gente não se atém muito, durante o dia a dia, aqui, a gente consegue ver, nitidamente, o que precisaria tá trabalhando. [...] e acumulando, consegue ver muitos pontos positivos também. Por exemplo, [...] quando a gente planeja uma aula, quando a gente programa uma aula, a gente pensa nesses aspectos [...] aspectos formais de uma aula mesmo, e o *feedback* no começo da aula, é, tá revendo as questões técnicas também (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Analisando o vídeo, o professor avalia que mudaria a sua forma de comunicação com a aluna, dialogando lentamente e da maneira mais inteligível possível. Segundo ele, a comunicação é uma das ferramentas de trabalho do professor e argumenta que uma aula de oratória ou outra atividade relacionada poderia suprir a sua necessidade de desenvolvimento na comunicação:

-A: Você mudaria alguma coisa na aula?

-M: Ah! Tem coisas importantes a serem trabalhadas, quando a gente tá corrigindo aspectos técnicos do aluno, é um processo lento e aqui tá ok, mas eu vejo que quando eu vou fazer algum tipo de comentário, fazer alguma reflexão em relação à atividade do aluno, eu acho que eu preciso falar um pouco mais lentamente, tentar ser um pouco mais claro, falar mais claramente também, eu vejo que o jeito de falar tá um pouquinho[...]

-A: Mas por que tu achas que precisa ter esta atitude?

-M: As pessoas entendem mais e melhor quando a gente fala mais lentamente. Eu acho que precisa ter um pouquinho mais dessa clareza e trabalhar a minha fala mesmo, que é uma necessidade que eu sempre tive e nunca fiz, fazer aula de oratória ou uma atividade relacionada a isso. Que é a nossa ferramenta de trabalho (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

O professor demonstra, desse modo, a interferência que elementos externos podem produzir sobre uma aula, no caso, aqui, o pesquisador ou a própria câmera de vídeo. Apesar de Marcelo afirmar que estava tranquilo durante a gravação, contando com a presença do pesquisador, atitudes como conversar sobre o final de semana e brincadeiras aparentemente são omitidas devido à filmagem ou à presença do pesquisador. Esta evidência aparenta restringir uma relação professor-estudante do estágio inicial (HALLAM, 1998), cujo principal foco está sobre uma atividade divertida e a exploração dela gerando interesse e entusiasmo:

-A: Como é que você se sentiu quando a aula estava sendo gravada?

-M: Tranquilamente, em poucos momentos, eu pensava nisso, porque a atividade no dia a dia é assim mesmo. A gente vai trabalhando direto com o aluno e, aqui, no caso, a gente tem essa oportunidade de ter uma aluna só, na aula, e dar atenção pra ela em tempo integral ali.

-A: Então, não te incomodou então, o fato da gravação do vídeo?

-M: No dia a dia, a gente bate, bate um pouco de papo assim também com o aluno e, na filmagem, a gente não se sente muito, não se sente muito a vontade pra fazer. Tá conversando sobre um pouco, sobre o final de semana, altera um pouquinho. [...] a gente brinca bastante com aluno até pra relaxar um pouquinho e se sentir mais a vontade e, com a filmagem, a gente não faz isso. Não sei se pela filmagem ou pela tua presença também. De fato, ter uma outra pessoa na sala, não sei se só com a filmagem talvez seria diferente, talvez seria como no dia a dia mesmo. Mas qualquer elemento que apareça na aula interfere, acaba interferindo (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

No diálogo a seguir, o professor Marcelo salienta quais elementos que ele percebeu somente assistindo ao vídeo. Entre eles, o professor destaca a sua postura, a postura da estudante e a disposição das cadeiras:

-M: A minha postura, às vezes, eu vi questões de postura que talvez tivesse que prestar um pouco mais de atenção, mas a princípio tá tudo, assim, a disposição da, das cadeiras ali. Fica melhor pra visualização, e fica fácil pra corrigir também, então, são coisas que a gente faz e, intuitivamente, que funciona. Funciona tá atento à postura do aluno, e à nossa também. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Outro ponto que merece destaque na fala do professor é a questão de planejamento. Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007), o planejamento sequencial de atividades articulado com os objetivos da aula são fatores primordiais para a instrução. Hentschke e Del Ben (2003, p.176) instruem que o planejamento assim como a avaliação são condições indispensáveis para a efetivação do ensino. No diálogo que segue, o professor Marcelo apresenta duas formas de planejamento, um que segue o cronograma de uma aula exatamente como o planejado e outro planejamento com pontos flexíveis que altera o direcionamento da aula. As autoras Hentschke e Del Ben chamam a atenção que um planejamento rígido sobre as ações pode não funcionar conforme o planejado, pois afirmam que:

[...] o ensino é uma atividade complexa, que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá algum grau de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com o contexto da prática. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.176)

O professor Marcelo prefere a segunda forma de trabalhar, pois utilizando a primeira delimita-se o conteúdo sem oferecer a flexibilidade de trabalhar outra dificuldade observada. No exemplo, o professor cita os acordes como uma possível dificuldade:

M- Eu tive professores bastante influentes. Uma das professoras da minha graduação tinha muito, organizado o sistema de aula que ela ia dar. Para alguns aspectos, é extremamente positivo, no caso de apresentar, por exemplo, a pauta da aula [planejamento] no quadro e vinha e escrevia a pauta no quadro. Eu não faço isso, porque a aula sempre toma rumos diferentes, rumos que a gente não planeja e que, às vezes, a gente tem necessidade de mudar. Então, quando a gente formaliza a pauta da aula, a gente meio que fecha o conteúdo e não se dá a liberdade de fazer isso. Às vezes, tu planeja trabalhar por exemplo, [...] trabalhar o ritmo novo com o aluno, e tem dificuldades em acordes, aí, é necessário a gente pegar uma música pra trabalhar acordes específicos com o aluno, ou vice-versa. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Na sessão da aula onde o professor ensinou uma segunda levada rítmica foi o momento que chamou a atenção devido ao desenvolvimento apresentado pela aluna. Para o professor, o fato de ser uma aluna iniciante e estar aprendendo um ritmo extenso, não a impediu de apresentar resultados positivos na aula seguinte. O diálogo também apresenta a divisão de dois estudos pelo professor - o estudo do ritmo e o estudo de acordes - sendo que podem ser estudados os elementos ritmo e acorde individualmente como também a junção de ambos:

-M: trabalhar esses elementos que é um ritmo mais extenso. Um ritmo de 16 beats ali, ele é grande, então, a gente tem que ir fazer por partes mesmo se fazer entender, né?

-A: E por que que te chamou a atenção, por causa do ritmo em si?

-M: Por ser um ritmo extenso, por ser uma aluna iniciante também e funcionar. Funcionar, [...] uma semana depois, ela veio tocando o ritmo, e isso, pra gente, é muito bacana! Trabalhar esses elementos da, das aulas em continuidade, a gente trabalhou esse ritmo na semana passada com música que ela tinha começado a tocar, que ela tinha estudado os acordes simples. Que era música com lá maior, mi, sol e ré. [...] E serviu de estudo de acordes e, nessa aula, serviu pra gente estudar o ritmo. Então, a gente utiliza elementos já conhecidos. E ver que isso tudo funciona. E a gente tem que pensar isso, eu acho que o foco do professor tem que ser exatamente isso, de dar uma continuidade pro aluno e fazer com que ele evolua, utilizando esses elementos. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Ao insistir no questionamento sobre o que o professor Marcelo percebeu assistindo a sua atuação, surgiram novos aspectos, como estabelecer uma aula “um pouquinho mais formal” alterando a maneira como são expostos os conteúdos. O professor analisou que a exposição dos conteúdos, anterior à aula e também ao longo dela, possui importância, visto que esta atitude cria um direcionamento para aula, propiciando manter um foco e “deixar mais claro” para o aluno, “mais funcional” e “mais interessante”. No entanto, o professor critica a falta de flexibilidade que a delimitação de conteúdos anteriores pode ocasionar, porque, segundo ele, as aulas que teve com a sua antiga professora tomavam outro direcionamento, mas, devido aos conteúdos estabelecidos, a nova direção não era seguida. Notamos que, no diálogo, o professor, inicialmente, considera relevante estabelecer conteúdos prévios para a aula ou ao longo da aula, mas, em seguida, lembra e critica os resultados provocados pela sua professora ao delimitar os conteúdos no início da aula. No trecho a seguir, o professor Marcelo manifesta-se sobre as suas aulas:

-M: Eu vejo que tem um monte de aspectos a serem melhorados, talvez deixar um pouquinho mais formal.

-A: Quais desses aspectos?

-M: Em relação à exposição de conteúdos mesmo [...] porque deixa mais claro para o aluno o que ele tá estudando, e não assim tão subjetivamente. A gente sabe que ele tá trabalhando o ritmo, acordes com pestana na aula anterior, mas, de repente, formalizando isso pro aluno, expondo, por exemplo, antes da aula, ou ao longo da aula. Que é mais funcional, mais interessante. E colocando no quadro, ó, táis vendo isso, táis vendo isso aqui. [...] É também interessante porque aí tu mantém o foco. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

O próximo diálogo evidencia o aprendizado por parte do professor ao observar-se no vídeo. Neste momento, ele considera outra ferramenta de trabalho (além da comunicação) para o

professor, ou seja, a autoavaliação e a autocrítica, que, em conformidade com o professor, acontece de forma reflexiva. O professor Marcelo valoriza a gravação em vídeo por propiciar a escuta e a observação de si mesmo, sendo eficiente também para a memória, tornando-se mais fácil do que lembrar como a aula ocorreu:

-A: Você poderia dizer que aprendeu algo assistindo a esse vídeo?

-M: Claro!!

-A: Por quê?

-M: É extremamente interessante a gente se observar e a nossa ferramenta de trabalho é a autoavaliação, a autocrítica. A gente faz isso sempre de forma reflexiva, só que a gravação é uma ferramenta excelente, pra gente desenvolver mais o sentido [...]. A gente tá se ouvindo, a gente tá se vendo, então, é mais fácil. Mais fácil do que simplesmente estar lembrando da, da nossa aula, e fica um, vários aspectos, eles se perdem sem essa reflexão. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

O professor ainda teceu comentários sobre o processo de analisar as suas aulas a partir do registro em vídeo. Em sua fala, ele considerou essa atividade como um extensor para o processo de reflexão, enfatizando a possibilidade de poder ouvir-se e ver, propiciando uma reflexão “mais calma”, porque o vídeo possibilita rever o evento ocorrido, fazendo-o várias vezes. Assim, segundo o professor Marcelo, a recordação da aula é mais eficiente, permitindo observar aspectos positivos, negativos e acompanhar todo o processo, “na íntegra”, do mesmo modo que afirma Schön (2000) sobre as possibilidades de construções ocasionadas pela reflexão sobre a ação.

No texto que segue, temos a transcrição da fala do professor Marcelo comentando o processo de reflexão gerado pelo registro da sua aula:

-M: O vídeo, ele estende esse processo, ele estende esse processo de reflexão. [...] Quando a gente vê um vídeo, quando a gente ouve uma gravação, independente da, da qualidade, se é uma qualidade mais baixa, a gente tá se ouvindo, e a gente consegue refletir, mais calmamente, em relação a isso. A gente pode rever o processo na íntegra [...] Uma gravação, ela intimida muito por causa disso. Porque a gente tem sempre os, os aspectos bons, aspectos ruins, mas a gente vai vendo isso e é uma forma de, de a gente tá melhorando. Excelente. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Ao questionar os aspectos positivos e negativos de toda a experiência, o professor analisou que o fato da aula estar sendo gravada faz com que ele tenha uma relação distinta com o aluno, haja vista que a gravação determinou que o professor aumentasse a sua concentração focando sobre o trabalho, evitando distrações e conversas “paralelas”. Interessante registrar a evidência de que a gravação da aula propiciou um aumento na concentração do professor Marcelo:

-M: Eu acho que foi positivo em relação à aula e em função do aproveitamento. Que a gente, quando tá gravando se concentra mais, a gente foca mais no trabalho em si e evita distrações. Quando a gente não grava, a gente tem conversas paralelas [...] Com a gravação, muda um pouquinho, esse relacionamento com o aluno. É nos aspectos relacionados ao conteúdo também foi interessante, mas eu, eu acho que é um processo que, a partir de agora, que eu, pelo menos, tô vendo, pela primeira vez, o vídeo, então, a gente começa a refletir a partir disso. Então, seria, seria um processo a partir dessa gravação (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Sobre os aspectos negativos, o professor entendeu a questão indagando sobre a sua atuação, no entanto, o objetivo foi verificar se a experiência da gravação em vídeo ocasionou algum aspecto negativo sobre o professor Marcelo. Ao tentar responder os aspectos negativos, o professor, primeiramente, fez uma associação com o estudo pessoal de violão que realiza de duas maneiras, uma em que repete a obra musical diversas vezes e vai refletindo sobre as possíveis correções que possam surgir, e a outra em que utiliza o equipamento de gravação de vídeo, quando executa a obra musical uma vez e, em seguida, faz uma análise de sua execução, “mapeando” os possíveis erros que surgiram durante a performance. A ponderação feita pelo professor demonstra que Marcelo utiliza a reflexão na ação e também a reflexão sobre a ação (Schön, 2000) em seus estudos de performance:

-M: Ah sim, sempre tem coisas a serem melhoradas. Comparando ao estudo de violão que eu faço, às vezes, eu fico tocando uma mesma peça dez vezes, em sequência, fico passando ela pra trabalhar aspectos de digitação, aspectos técnicos e vou refletindo. Mas quando eu tenho equipamento, eu toco uma vez, assisto e consigo mapeando isso, eu consigo ir mapeando, as partes da música que têm que melhorar. Aí, eu consigo analisar erros recorrentes e erros pontuais [...] mas tem erros recorrentes que precisam ser trabalhados, aí, através da filmagem, eu vou corrigindo, digitação de mão esquerda, mão direita. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

Na fala, o professor Marcelo explana sobre a associação que faz em seu estudo pessoal. E afirma que as mesmas atitudes no que se refere a gravar as aulas para posterior análise poderiam ser feitas no trabalho do professor. Há a evidência de que o professor leciona também aulas em grupo e que, para este tipo de aula, “formaliza-as”, isto é, determina os conteúdos a serem trabalhados previamente ou no decorrer da aula. Segundo o professor Marcelo, o caráter de aula em grupo necessita de um desenvolvimento por igual dos alunos, sendo que a formalização da aula passa a constituir um fator influente. Este ponto caracteriza um tipo de planejamento diferente do preferido pelo professor, e que foi descrito anteriormente, um planejamento definido sem pontos flexíveis para alterar o direcionamento da aula, neste sentido, o próprio professor Marcelo constata que o ensino individual procura suprir as necessidades (dificuldades da levada rítmica, por exemplo) dos alunos, logo, tais necessidades podem ser as responsáveis pelas

alterações no planejamento, ao contrário das aulas em grupo, onde o grande desafio, para o professor, é atender as necessidades de cada aluno, sendo que, neste modo de ensino, a preferência, para o professor Marcelo, está sobre um planejamento fechado. Tourinho (2003, p.2) descreve que o ensino coletivo propicia aos estudantes outras formas de aprendizado devido à própria interação entre os estudantes em sala de aula. Cumpre ressaltar que a observação e a escuta de outros colegas executando caracterizam o ensino coletivo. Da mesma forma que o professor Marcelo procura um desenvolvimento homogêneo para suas aulas em grupo, “formalizando” seu planejamento, esta característica também se acha no processo de seleção da oficina de Tourinho (2004, p.4), onde a autora buscou formar turmas “homogêneas” com proximidades de níveis técnicos e musicais. O estudo de Tiago e Pardomo (2004, p.2), para lidar com a diversidade das aulas em grupo, revela níveis técnicos diferentes dos alunos, faixas etárias diversas e repertórios variados. As autoras inseriram também o ensino individual nas próprias aulas em grupo (combinação das duas metodologias), aspecto que também é enfatizado por Tourinho (2003, p.1), uma vez que, segundo a autora, o ensino coletivo não restringe o ensino individual.

No entanto, o professor Marcelo também considera que a “formalização” - que consiste em um planejamento sem alterações, passando os conteúdos da maneira “mais objetiva e clara possível” - seja importante para as aulas individuais.

M- Quando eu tenho aula em grupo, eu faço isso, [formalizar as aulas] porque aí são vários alunos em sala, e eu tenho uma aula mais formal, coisa que, em aulas individuais, a gente não tem tanto. Porque quando tens um grupo, tu precisas deixar bem claro pra todos eles e pra que tenha um desenvolvimento, por igual [...] Em grupo, a gente formaliza mais, mas, por que não ter isso em aulas individuais também? A gente precisa tá sendo mais claro possível, e pro aluno, tá passando os conteúdos de maneira mais objetiva. (Entrevista Professor Marcelo 14/06/2011).

A experiência da gravação das aulas em vídeo com a presença do pesquisador determinou aspectos negativos ao professor Marcelo em relação a restringir momentos informais para a aula, representados por conversas informais. Devido a esta restrição de “momentos informais”, em que a aula possa ser trabalhada com brincadeiras e de forma relaxada, evitando o que o professor chama de “pressão”, ele argumentou que as aulas também devam possuir estes “momentos informais” e, por isso, assinalou que não utilizaria o sistema de gravação de forma contínua. O fato das aulas de violão não serem obrigatórias e os alunos estarem por livre e espontânea vontade, a avaliação não é feita através da atribuição de notas.

5.2 “ASSISTINDO AO VÍDEO MUDA ...”: VÍDEO AULA 2 (PROFESSOR MARCELO)

O professor, ao assistir a sua atuação através do segundo vídeo, percebeu que, desta vez, foram os elementos técnicos que mais chamaram a atenção. Outro aspecto, demonstrado no discurso do professor Marcelo, é o retorno para os conteúdos trabalhados em aula anterior, que, para ele, deve apresentar um equilíbrio entre rever o conteúdo, pois a estudante desenvolve e aprende suas habilidades ao longo do tempo:

-A: Então, teve algo que, que te chamou a atenção no vídeo?

-M: Hoje, mais esses aspectos técnicos. A gente começa, começa a aprofundar mais e ampliar essa visão. Quando a gente, quando a gente assiste, semana passada a gente assistiu à aula, a gente tava mais preocupado com o formato da aula em si, estratégia de ação de uma aula, basicamente eu trabalho isso, *Feedback* dos conteúdos anteriores e conteúdo novo. Nessa aula, aqui, a gente já tava trabalhando a música Será e os acordes que ela vai ter que trabalhar isso ao longo do prazo. Então, a gente não fica voltando muito. O aluno vai trabalhando aos pouquinhos, às vezes, pega a música, às vezes, deixa ela de lado, depois retoma ela com, com mais bagagem. Então, é legal assim, a gente não pode ficar se amarrando muito em cima de uma música só. E tem resultado. (Entrevista Professor Marcelo 21/06/2011).

Ao questionar se o professor mudaria algo após assistir a sua atuação, sua afirmação é de que, nesta aula, não deveria realizar muitas mudanças em relação à aluna, pois, de acordo com o professor Marcelo, não pode exigir demais a aluna pelo fato dela ter pouquíssimo tempo para estudar:

-A: Você mudaria alguma coisa?

-M: Nessa aula, ali, a gente vê assim que ela já tava mais segura, mais segura no ritmo e, então, acho que tá funcionando bem pra ela. É uma aluna que tem pouquíssimo tempo pra estudar, então, a gente não pode exigir demais também e vai passando os conteúdos dessa forma, e depois retoma, vai retomando, os, as músicas, vai retomando os acordes e de modo assim que ela não sinta tanta mudança. (Entrevista Professor Marcelo 21/06/2011).

O professor afirmou que o seu comportamento em relação a segunda gravação foi distinto da primeira, sentindo-se menos preocupado, mais à vontade, mais tranquilo e relaxado. Entretanto, a formalidade focada no trabalho porque a aula estava sendo gravada ainda é um aspecto presente que, segundo o professor, ocorrera com menos intensidade do que a primeira gravação. Outra evidência está na ausência do que realmente ocorre no cotidiano durante as aulas, sendo que o discurso do professor Marcelo reiterou que o trabalho ficou “muito próximo daquilo que a gente faz no dia a dia”.

Retornando para o questionamento sobre que chamou a sua atenção ao assistir ao vídeo, alguns elementos técnicos como pestana, postura, sonoridade e tipo de violão foram observados pelo professor. A postura apresenta-se como um elemento dependente da pestana, porque, conforme o professor Marcelo, só procura sugerir aos alunos apoiar o violão sobre a perna esquerda a partir da execução de pestanas. O tipo de violão é apontado pelo professor como inapropriado para se conseguir o som que considera ideal, explicando as características físicas do instrumento como sendo “pesado, um pouco duro” (Marcelo), além disso, com o encordoamento de aço fez com que a aluna não reproduzisse os resultados esperados. Esta preocupação com os instrumentos também apareceu nas palavras do trabalho de Vieira (2009, p.109), visto que a falta de orientação aos alunos sobre como comprar e conservar os instrumentos resulta em má regulagem, braço empenado, cordas muito distantes do braço do violão, sendo um instrumento de difícil execução.

Todos estes elementos (pestana, postura, sonoridade e tipo de violão), segundo o professor, tiveram como objetivo trabalhar a levada rítmica que, conforme ele, após três aulas trabalhadas sobre o ritmo, Suzana obteve um bom desenvolvimento:

-M: Pois é, hoje foi, foi a questão do, do, do aspecto técnico mesmo. Que eu vejo que a aluna, ela tá tocando num violão que é um pouco pesado, é um pouco duro, um violão já de qualidade, mas é um violão de aço, então [...], eu acho que, a princípio, os conteúdos estão apropriados pra ela. O conteúdo tá legal, as músicas foram bem selecionadas pra esse propósito, pra esse objetivo que é de trabalhar o ritmo. Esse ritmo, esse ritmo novo 16 *beats* que é um, que é um pouquinho complicado, assim, no começo, pra qualquer aluno. Mas eu vejo que já tá mais fluente com três aulas trabalhando esse ritmo e teve um desenvolvimento bom, a partir, de assimilação [...] de não conseguir trabalhar bem assim a sonoridade por ser um violão pesado, de não conseguir trabalhar a postura com o aluno por ser um violão diferente. Tem um braço mais longo, então essas, essa questão da, da postura eu trabalho sempre com os alunos, [...] Então, eu trabalho essa postura do violão apoiado na perna esquerda só depois de trabalhar a pestana com os alunos, porque, antes disso, eles não têm muito referencial do que o instrumento exige.
(Entrevista Professor Marcelo 21/06/2011).

O trecho que mais chamou a atenção do professor em relação a sua atuação esteve sobre a digitação da mão esquerda. Apesar do repertório trabalhado não ser considerado de caráter “erudito”, o professor Marcelo analisou que a sua formação no “violão clássico” contribuiu para suas atuações pedagógicas sobre elementos que considera como o alicerce da técnica violonística, tais como digitação, postura e sonoridade. E complementou relevando a importância do ensino destes elementos tanto para alunos iniciantes como avançados:

-M: Algumas questões ali de digitação que eu vejo que facilita muito, ajuda bastante o aluno é que é uma influencia do meu estudo particular, violão clássico, contribui muito, muito pras aulas. É, porque a gente consegue dar um direcionamento bom pro aluno, na, na questão de digitação, da postura, sonoridade. Então trabalhar esses elementos que, que são o alicerce da, da técnica, que funcionam mesmo pra um aluno iniciante. Então, eu vejo que esse é um aspecto bastante interessante. (Entrevista Professor Marcelo 21/06/2011).

Outra percepção do professor esteve sobre a sua comunicação que obteve uma melhora em relação à primeira aula, tal melhora, para o professor seria resultado do fato de ter assistido à maneira como se comunicava com a aluna, fazendo com que mudasse para uma forma que considerou ideal: “uma locução clara”, “lenta”, “falar pausadamente” e “claramente”, argumentando que esta forma de comunicação é facilitadora para o aluno assimilar melhor e organizar suas ideias.

-M: A comunicação em relação à primeira aula pra essa já está um pouco melhor, falando mais pausadamente [...] e, assistindo ao vídeo muda, mesmo pro aluno. O aluno precisa disso. (Entrevista Professor Marcelo 21/06/2011).

Em continuidade, o professor explicou que, assistindo ao vídeo, aprendeu a distinguir melhor o que faz de bom e ruim. O canto esteve presente juntamente com a execução instrumental nas aulas. Apesar de estar evidenciada esta prática do canto, o professor assegurou que o objetivo principal não é aperfeiçoar o canto a ponto de simular uma performance musical, mas o utilizar apenas como um “referencial ao aluno” e “um guia” para a canção trabalhada. Glise (1997, p.193) considera que cantar uma frase é o modo mais fácil do estudante descobrir o que deve acontecer musicalmente, ajudando a distinguir a melodia do acompanhamento. Ademais, declara que o canto ajuda a definir onde as frases musicais situam-se e as relações entre elas, como também ajuda a moldar as frases em sua direção (ascendente, descendente), articulações e dinâmicas.

A afinação, assim como a intensidade da voz, foi percebida pelo professor achando que deveria cantar “afinado” e forte. No entanto, a grande quantidade de aulas, que ministra utilizando o canto, fez com que, atualmente, procurasse controlar a intensidade para não prejudicar a sua voz:

-M: Claro! A gente consegue distinguir aquilo que tu fazes de bom, aquilo que tu faz de ruim, aquilo que não tá tão interessante. Um aspecto também que, na gravação, aparece muito, a questão da voz, que a gente vai cantando e não canta assim como se tivesse fazendo uma

performance artística ou uma performance musical mesmo [...] Porque quando a gente tá trabalhando em aula, a voz, ela serve mais ou menos como uma guia só.

Ao ser questionado se existiram aspectos positivos e negativos em suas aulas gravadas em vídeo, o professor Marcelo reforçou a possibilidade de análise sobre cada aspecto da aula e percebeu o aspecto negativo do desconforto ocasionado pela filmagem, tanto para o aluno como para ele mesmo, pois o fato de analisar a sua própria atuação para construir um trabalho de pesquisa fez com que questionasse essa atuação, caso ele mesmo estivesse fazendo uma filmagem de sua aula. A consideração de que qualquer elemento inserido em uma aula passa a interferir sobre ela é outra evidência importante apresentada pelo professor. Entre exemplos de elementos que possam interferir no andamento da aula, foram citados os recursos tecnológicos, a gravação e a imagem. O professor Marcelo advertiu que alguns alunos não possuem o hábito de comprar material devido aos recursos tecnológicos que estão dispostos, atualmente, possibilitando “baixar” as músicas pela internet. E criticou o fato dos alunos não conhecerem outros elementos - tal como a imagem do artista - como consequência das novas tecnologias.

O professor reafirma a importância do processo em que participou do próprio trabalho de pesquisa e voltou a enfatizar aspectos positivos resultantes durante a gravação: a concentração, o desenvolvimento da aula e a focalização sobre os conteúdos:

5.3 “O PLANEJAMENTO, A ORGANIZAÇÃO DA AULA, A EXPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS”: VÍDEO AULA 3 (PROFESSOR MARCELO)

A reflexão sobre a ação do professor Marcelo permitiu perceber a quantidade de tempo gasto para reproduzir a canção Dias Melhores, considerando-a excessiva e um aspecto desagradável em sua atuação. Apesar de sua observação, o professor não demonstrou certeza que este tempo gasto tenha sido desagradável para Suzana.

-A: Teve algo que você só percebeu algum aspecto durante a sua atuação somente assistindo ao vídeo reproduzido? Nesta aula?

-M: Nessa aula? Sim, a hora que, que eu dei uma parada, porque a gente utiliza bastante os recursos de áudio também. E alguns deles a gente não têm disponível em mp3. O CD, né? Que eu tenho bastante coisa em CD, passado pro computador, lógico, mas, ele que dá uma quebra assim grande na aula, muito tempo, isso me incomodou. Acredito que pro aluno também seja isso. Ficar lá esperando. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

Outra observação do professor foi a respeito da filmagem de outro modo, em que o gravador de vídeo passasse a gravar um ponto em específico, no caso a mão esquerda e a mão direita do aluno. Sendo assim, o gravador de vídeo não serviria apenas para gravar a atuação do professor - o caso desta pesquisa - mas também pontos específicos do aluno.

-M: Quando a, quando a gente tá gravando, tá estudando, foca na mão esquerda é uma coisa, foca na mão direita pra perceber estes aspectos, esses elementos. No caso da aula, seria interessante, tá direcionando pro aluno, de repente. Pras mãos do aluno, a gente consegue, conseguiria tá vendo melhor isso. Achando elementos que ajudariam a olhar, a melhorar. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

As diversas atitudes que o professor Marcelo demonstrou em sala de aula, como variações com solo e improvisação, não são consideradas positivas para alguns alunos. E este foi outro ponto abordado em sua reflexão.

-M: Mesmo eu me vendo tocar, aqui, no caso, tô me vendo tocar sem perceber a sonoridade, elementos musicais, as variações, que eu faço, ao longo da aula, isso alguns alunos já me falaram, que, às vezes, deixa a música interessante e, às vezes, atrapalha, então, esses elementos a gente vai percebendo. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

O estágio inicial descrito por Hallam (1998), em que o desenvolvimento do professor e a relação professor-estudante caracterizam-se por uma atividade divertida, corresponde às atuações do professor Marcelo sobre alunos tidos como mais avançados. O ato de “brincar” com a música

recebe avaliação positiva por parte do professor, situação que foi marcada por solos e improvisações durante as aulas. No entanto, Marcelo enfatizou que cada aula possui sua particularidade devido as necessidades que os alunos apresentam, correspondente ao modelo mentor-amigo.

-M: Quando é um aluno já mais... mais avançado, que ele já desenvolve bem com os alunos, já trabalha a parte de solo, de improvisação, então, a gente vai com o aluno. Tem, tem essa liberdade de tá improvisando também, e tá brincando com a música. Porque acho que, que algo bastante positivo nas aulas é a gente se divertir. Tocando, e se divertindo com o aluno, mostrando possibilidades. Mas cada aula tem seu particular. Tem aula que a gente fica mais concentrado na parte rítmica mesmo, questão dos acordes que a aluna não tá trabalhando nessa fase. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

A respeito dos planejamentos de futuras aulas, o professor Marcelo analisou que reavaliou desde o primeiro vídeo assistido e a primeira entrevista. Há evidência de que novas formas na construção do planejamento, na organização da aula e na exposição dos conteúdos poderão ser formuladas a partir da reflexão sobre a ação.

-M: Desde a primeira vez que eu assisti, eu já, eu já tô pensando nisso. Essas coisinhas, desde a primeira entrevista, eu já, já venho repensando isso. O planejamento, a organização da aula, a exposição dos conteúdos, de deixar claro pro aluno o que é que ele vai trabalhar na aula. Então, tudo isso, já tá sendo reavaliado. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

Ao questionar pontos positivos e negativos desta reflexão, o professor Marcelo enfatizou que a aula ocorreu como o planejado, assim como as suas atuações dependem como os estudantes estão preparados para a aula. No caso de estudantes que não exercitam o que foi contemplado na semana anterior - o que, em conformidade com o professor, é uma recorrência - é preciso retornar a “elementos básicos como revisar acordes e digitação de acordes”, que dispende muito tempo. Mas, para o caso oposto, o professor avaliou conseguir “dar um passo adiante”, com uma canção nova utilizando a mesma levada rítmica e outros acordes.

-M: Essa aula, eu tinha planejado trabalhar essas duas músicas mesmo e eu vejo que aula tá com um cronograma interessante. Não mudaria muita coisa, não. Uma particularidade é que foi uma semana bastante agitada pra ela, não conseguiu preparar os exercícios da aula anterior. O que é bastante recorrente. Nas aulas de violão, os alunos conseguem estudar, às vezes não conseguem. Não é sempre igual. Então, tem semanas que eu trabalho, flui bastante, tem semanas que eu trabalho um pouco mais lento. Nessa aula, ela não tinha conseguido praticar muito, durante a semana, então, a gente tem que retomar elementos básicos, como revisar acordes, revisar digitação de acordes, então, a gente levou mais da metade do tempo só pra revisar uma música, quando isso não ocorre, que o aluno vem com a música já estudada, resolvida, bem prontinha, a gente consegue dá um passo em diante. Quando a gente não trabalha, ali, conteúdo novo, mas trabalha,

ali, é de repente uma outra música, com o mesmo ritmo, com acorde um pouquinho diferente, dessa forma o aluno vai crescendo. Eu vejo que aquilo que eu tinha planejado pra essa aula deu tudo assim, certinho. E tem essa questão do tempo também, ter sempre com a filmagem a gente percebe isso. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

A presença de uma terceira pessoa filmando a aula para, em seguida, fazer uma entrevista sobre a aula assistida foi considerada, no início, “um pouco intimidadora” para o professor Marcelo. Contudo, este aspecto gradativamente diminuiu a medida que chegou a última filmagem:

-M: Quando a gente começou, eu achei um pouquinho diferente, porque a gente fica, fica um pouquinho intimidado, e não se solta tanto nas aulas. Mas, essa última aula o que a gente assistiu, que a gente fez com a filmagem, saiu bem natural mesmo. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

A participação nesta experiência de refletir sobre a sua própria atuação fez o professor Marcelo considerar que deveria adotar, em sua profissão, a gravação de vídeo, visto que possui este equipamento, não somente genericamente para as aulas, mas também ensaios e elementos específicos como células rítmicas.

-A: Tem mais algum comentário, algum comentário que você teria interesse de registrar a respeito da aula e sobre o processo em si?

-M: Eu tenho esse equipamento. Eu tenho filmadora, acredito que eu deveria fazer isso no cotidiano também. Tá filmando as aulas, algumas aulas, tá filmando ensaios, ou então filmando elementos e tá passando pros alunos, questão do ritmo, eu posso ter uma célula rítmica filmada pro aluno estudar em casa e utilizar mais esses recursos. Porque são recursos bastante simples, que não requerem muita tecnologia, pode ser filmado e passar, assim, dessa mesma forma, pro aluno, não precisa ser um equipamento profissional nada. E mesmo se não tiver, esses equipamentos caseiros, máquina, de filmagem simples não da mesma qualidade que o equipamento profissional, mas assim já ajuda muito. (Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

Ao finalizar a entrevista, o professor estimou que conseguiu obter uma análise crítica do seu desenvolvimento através da reflexão sobre a ação. E pensou em outras estratégias para o recurso da filmagem, como a gravação de performances em músicas concluídas para os alunos com o objetivo da análise crítica, como gravar os elementos para os alunos estudarem em casa. E, por fim, recomendou o recurso para “todos os segmentos e em todos os níveis”.

-M: Eu tô pensando utilizar, eu pensei, estratégias. Eu pensei em algumas estratégias pra tá trabalhando algumas coisas com os alunos, algumas músicas já prontas, por exemplo, a gente podia tá filmando com eles e mostrando, pra eles verem, resultado também, pra que eles tenham

essa análise crítica, do desenvolvimento em instrumento que eles tão tendo, assim como eu tive da minha atuação como professor. Então, eu acho que é válido em todos os segmentos e em todos os níveis. Achei muito bom e é a coisa que a gente tem em mãos. Tem em mãos, poderia tá utilizando mais, ser melhor aproveitado. Próximo passo, acho que, é estudar algumas estratégias de como tá registrando esses ritmos, registrando elementos das aulas, elementos pra passar pros alunos, pra eles estudarem em casa como o auxílio de imagem também. E também tá registrando algumas atuações deles. Achei muito bom!(Entrevista Professor Marcelo 24/06/2011).

O discurso do professor demonstra que além da ampliação da utilização do recurso de gravação em vídeo para os próprios alunos e também outras áreas do conhecimento, chama a atenção sobre estratégias a respeito da utilização do recurso para estes fins, uma preocupação sobre o planejamento da própria utilização do gravador de vídeo.

5.4 “A QUANTIDADE DE TEMPO”: VÍDEO AULA 1 (PROFESSOR WALLACE)

Apesar de a aula demonstrar diferentes concepções, segundo Hallam (1998), como engenharia, aprendizagem e desenvolvimento, assim como o fornecimento de modelos sonoros para a estudante ouvir e tentar imitar (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), após assisti-la o professor considerou ter realizado uma aula interessante, pois ofereceu liberdade para Suzana escolher o seu próprio repertório, caracterizando assim um estilo de ensino que Hallam nomeia como sendo um ensino centrado no aluno, em que a atenção está sobre as necessidades e os interesses do aluno (HALLAM, 1998, p.240). Os resultados apresentados por Vieira (2009) sobre como trabalham os professores de violão salientaram o ensino focado no aluno. O caráter idiossincrático que cada indivíduo possui - em que as dificuldades motoras, musicais e técnicas podem ser completamente distintas entre as pessoas - aparenta ser o principal motivo para a utilização deste modo de ensinar, porque, como relata Vieira, a respeito da concepção de um dos entrevistados: “cada aluno responde de uma forma diferente, porque são pessoas diferentes”. (2009, p.97).

-W: Eu achei que eu consegui deixar a aula interessante, porque ela trouxe as músicas que ela gostaria de tocar e, ao mesmo tempo, eu consegui, é, trabalhar com que ela estava estudando, principalmente nesse momento assim que é o arpejo, os dedilhados de mão direita, eu consegui unir isso com o repertório que ela trouxe. Então, eu, geralmente, deixo aberto pro aluno trazer repertório, pra gente estudar, nesse caso, bateu com que ela tava estudando, que era os arpejos então, eu consegui aplicar isso na música dela e já serve também pro estudo dela, e ao mesmo tempo ela tá tocando a música que ela gosta. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

A quantidade de tempo para Teresa executar um exercício proposto pelo professor foi um dos indicadores de sua aula que seriam mudados, uma vez que, ao fazer a comparação entre dois exercícios - levada rítmica e dedilhado, o primeiro, segundo o professor, deveria ter fornecido à estudante um tempo maior para a sua execução. Este tempo, o professor afirma, seria importante para o desenvolvimento, “fixando bem” os movimentos necessários para a execução:

-W: Eu observei, no início da aula, quando tava passando aquele trecho rítmico. Primeiro, eu ensinei uma levada rítmica, no início da aula, no início do vídeo, o trecho de levada rítmica, e, depois, eu ensinei a parte do dedilhado. Eu acho que, na parte que foi passado o dedilhado, eu deixei um tempo pra ela estudar um pouquinho o dedilhado, até dei uma saidinha, então é, eu deixei um tempo maior pra ela desenvolver o que eu tinha falado e mostrado. E na parte que eu, que foi passado o ritmo pra ela, acho que ela conseguiu executar, mas eu poderia, se eu fosse fazer

de novo, eu deixaria um tempo maior, um pouquinho maior pra ela ter desenvolvido e sozinha, antes de aplicar junto com a canção. Acho que eu teria deixado ela desenvolver um pouco mais, exercitar um pouco mais, mesmo durante a aula ali. Pra ela fixar bem o movimento e depois a gente aplicar na canção. Quando a gente tava cantando e tocando, tava um pouco difícil pra ela fazer, porque ela não tinha tido esse tempo de fixar. Acho que faltou um pouco esse tempo. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

Ao ser questionado sobre a influência da filmagem no que se refere à aula, o professor afirma não ter sido incomodado. No entanto, percebeu uma alteração por parte da Teresa:

-A: E como é que você sentiu quando percebeu que aula tava sendo gravada?

-W: Bom, eu me senti a vontade, sem problema nenhum. Mas ela ficou um pouco envergonhada no início. Mas não atrapalhou em momento nenhum a aula, fluiu como uma aula como sempre acontece. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

De acordo com o professor, a falta da quantidade de tempo dado a Teresa foi um dos elementos perceptíveis somente assistindo ao vídeo, porque, segundo o professor Wallace, assistir a sua atuação resultou em uma observação diferenciada entre o anterior (durante a aula) e o posterior (assistindo ao vídeo). Assim como no caso do professor Marcelo, em que o planejamento passa a ser alterado devido as observações de sua própria atuação como professor, o professor Wallace também demonstrou a projeção de um planejamento diferenciado como resultado de sua autoavaliação:

-A: E existe algo que você irá fazer pras próximas aulas? E por quê?

-W: Bom, em relação ao que eu observei, no caso dela, a gente vai continuar desenvolvendo o dedilhado. Aplicando no repertório que ela trouxe, e desenvolver mais aquela outra música que também foi trabalhada, posteriormente, no celular. Que também foi trazida por ela. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

A sessão do vídeo que mais chamou a atenção do professor Wallace vincula-se àquela em que Teresa utilizou o seu celular para reproduzir a canção. Como o professor Wallace ofereceu flexibilidade aos estudantes na escolha do repertório, solicitando-lhes que trouxessem suas gravações, o aparelho celular possibilitou tanto o registro de canções para posterior reprodução, como também supriu a falta de recursos de uma sala de aula. Fireman (2006, p.571) constatou que a escolha de uma peça de interesse do estudante determinou o aumento da motivação e a maior dedicação do estudo no instrumento, uma das características do professor Wallace:

-W: Aquela questão do celular ali, ela costuma trazer muito isso porque como a gente usa uma sala sem computador. Geralmente, eu uso sala com computadores e essa, ali, que ela tem aula, não tem, então, ela costuma trazer as gravações no celular, pra gente trabalhar as músicas. Porque as

músicas que eu deixo aberto pros alunos trazerem. Então, eles trazem e eu peço sempre pra eles trazerem uma gravação porque às vezes eu não conheço a música e não consigo trabalhar. Então, é uma coisa que a gente acostumou a fazer assim, a coisa do celular. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

O professor Wallace garantiu ter gostado de sua atuação, assim como também a de Teresa, haja vista que, segundo ele, conseguiu fazer com que a aluna compreendesse o conteúdo. A satisfação demonstrada pelo professor ao observar que gerou compreensão dos conteúdos por parte de Teresa deve-se também ao fato da boa interação entre os pares, a qual se caracteriza pela fácil comunicação e afinidade, consoante o professor, modelo mentor-amigo de Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

-W: Mas essa coisa da comunicação é uma coisa que eu percebo, que alguns alunos, não só com os alunos, mas com algumas pessoas, funciona melhor e outras não. Então, essa é uma aluna que eu tenho, uma afinidade muito grande assim, a gente consegue se comunicar facilmente, entende, eu, ou seja, ela entende muito bem o que eu falo. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

Ao perguntar ao professor Wallace se havia aprendido algo assistindo ao vídeo, o ele afirmou que sim. No entanto, o seu discurso retrata outra observação que, anteriormente, não havia reparado. O caso em que procura desenvolver uma autonomia do estudante sem fornecer respostas prontas e imediatas fazendo com que o aprendiz reflita sobre o conteúdo. Esta atitude está de acordo com a concepção de desenvolvimento de Hallam (p.237), momento em que o professor ensina uma habilidade técnica a um estudante que possui dificuldade no aprendizado.

Através das dificuldades técnicas apresentadas pelo estudante, o professor eleva a sua consciência sobre como lidar com o elemento técnico ensinado para, então, explicá-lo ao estudante. O professor percebeu que este momento ocorreu quando sugeriu a Teresa utilizar o *capo tasto*, sendo que tal sessão originou uma reflexão ao perceber que a utilização do *capo tasto* resultava em transposição dos acordes a serem executados.

Apesar de o professor enfatizar o desenvolvimento da autonomia do estudante, ele costuma ajudar quando os aprendizes apresentam dificuldades em encontrar uma solução. E a procura de uma solução, evitando recorrer a recursos como internet, por exemplo, é considerado pelo professor, uma vez que os estudantes devem questionar as informações originárias da internet como sendo confiáveis ou não, induzindo-os pensar sobre elas, associando com as aulas e influenciando em seus aprendizados.

Outra evidência observada pelo professor é concernente à comunicação não verbal, ou seja, a utilização da fala não foi necessária para que uma comunicação ocorresse. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) demonstram como diferentes culturas podem lidar com a comunicação do ensino instrumental. Os autores comentam sobre a cultura chinesa, em que não se utiliza a instrução verbal nos processos de ensino instrumental, mas somente a demonstração, a observação e a imitação:

-W: Eu sempre procuro, por exemplo, a gente tava trabalhando a questão de alguns acordes que tinha um, alterações com bemol sustentado e ainda que tinha a questão do *capo*. Então, eu sempre procuro não dar algumas coisas prontas, por exemplo, com os acordes, eu sempre faço o aluno pensar em como chegar no acorde pelos meios que eles já tem. Eu deixo o aluno pensar um pouco e chegar lá na, com as próprias pernas, fazer o aluno pensar como chegar lá sozinho e é assim que ele vai ter que fazer.

-A: Adquirir uma autonomia?

-W: Isso!! De saber se virar sozinho. Sem precisar de recorrer sempre à internet, ou que, que eles costumam fazer muito. E também de desconfiar um pouco do que eles pegam em, na internet, por exemplo, de fontes que não são muito confiáveis. Pra eles saber que ele olha um acorde lá que tá escrito de um jeito, e aí ele pensa opa, isso aqui também pode ser assim daquele jeito que o professor me ensinou, coisas desse tipo. Poder desconfiar da informação que eles recebem e mudar se for possível, fazer do jeito que eles aprenderam. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

O professor expressou, com clareza, que, pela primeira vez, pode observar a sua própria atuação. E assim pode constatar as suas ações comunicativas com Teresa e suas eficiências:

-A: Sim, isso que tu falaste tudo até agora, tem alguma coisa a ver com o aprendizado de você ter assistido a o vídeo?

-W: Eu acho que não como eu ter assistido a o vídeo, mas eu acho que eu falei isso porque eu reparei um pouco nessa última parte do vídeo, eu pude ver como eu trabalho essas questões. Que acho que eu consegui, pela primeira vez, eu pude observar de fora, como, como que eu faço. Como é que acontece isso durante as aulas. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

Um aspecto que o professor Wallace demonstrou perceber anteriormente e que o vídeo ajudou a reforçar a sua percepção foi o tempo de resposta que o aluno possui após receber as informações. Esta situação demonstra como a filmagem pode não somente originar novas percepções, mas também colocar em maior evidência uma atitude ou aspecto antes não considerado:

-W: Às vezes, noto, e que eu tento mudar, essa questão do tempo do aluno, que eu falei antes na questão do ensino do ritmo. Mas, por exemplo, que eu observei um pouco aqui também, que eu,

na verdade, eu já observava antes mas olhando, aqui, agora, me voltou essa observação, é do tempo de resposta. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

O professor notou que a comunicação entre ele e Teresa em que não foi necessária a utilização da fala para que a compreensão ocorresse somente foi vista pela primeira vez. Atitudes que, a princípio, não são considerados importantes, como verificar constantemente as horas no relógio durante a aula, chamaram a atenção do professor, pois Wallace considerou esta atitude negativa, não a ponto de prejudicar a aula, mas passar uma impressão de pressa, em terminar a aula para estudante:

-W: Algumas questões assim básicas, que a gente, às vezes, a gente não dá muita bola mas, de ficar o tempo inteiro, por exemplo, olhando a hora, no, no celular ou coisa assim, são coisas simples, mas quando a gente, tá dando aula, a gente não nota isso. No caso ali, não prejudicou digamos assim, mas eu acho que é chato o professor tá o tempo inteiro, eu cuido um pouco com isso, procuro cuidar. Parece que tá sempre querendo acabar a aula mais cedo, mas não é essa, claro que não é essa a intenção. (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011)

A primeira percepção do professor Wallace, que consistiu na oferta de tempo para a estudante desenvolver uma tarefa, foi considerada também como um elemento dependente da idiosincrasia que cada indivíduo apresenta. Sendo assim, o professor não só evidencia que não existe um tempo único e padrão para o estudante conseguir desenvolver uma tarefa, mas também a percepção que o professor deve possuir sobre o controle do tempo em relação à capacidade do estudante:

-W: Uma das coisas mais difíceis também, que eu acho, de dar aula de instrumento, ou de outros conteúdos. Que é, mas, por exemplo, aula de instrumento muito especificamente, individual porque você tem que o tempo inteiro controlando esse tempo do aluno. Dele, quando é que você pode avançar um pouco. Digamos, se é mais rápido passar, repertório mais rápido, ou quando você tem que pisar um pouco no freio, esperar ele desenvolver mais aquele conteúdo, antes de ir pro um próximo digamos, antes de subir um degrau. E acho que é uma das questões mais difíceis que a gente tá sempre tentando adequar isso, porque cada aluno é diferente. Então, e nem sempre a gente consegue. Que é uma coisa que eu reparei ali, e na hora, na hora, a gente não tem essa percepção. E assistindo, agora, eu consegui, então, foi positivo por isso, que eu consegui perceber essa, uma das coisas. Essa questão do tempo, né? (Entrevista Professor Wallace 14/06/2011).

Schön (2000) cita que os processos de aprendizagem que cada indivíduo possui são distintos. Um dos desafios do professor é conseguir descrever de várias maneiras o conteúdo ensinado para suprir a compreensão de cada caso em particular. A idiosincrasia foi comentada pelo professor Wallace, sendo que considera difícil ajustar o ensino com o objetivo de suprir as necessidades de cada estudante.

5.5 “EU ACHO QUE EU NÃO MUDARIA NADA”: VÍDEO AULA 2 (PROFESSOR WALLACE)

Dois momentos despertaram o interesse do professor ao assistir ao vídeo da segunda aula, o primeiro, em que a tonalidade da canção reproduzida não foi a mesma que Teresa estava executando e o segundo momento em que o professor Wallace estava ensinando o dedilhado. O professor afirmou que o motivo de ter chamado sua atenção esteve sobre o surgimento de novas ideias para uma situação semelhante no futuro. E que, certamente, demandará uma atitude pedagógica distinta como “pegar um gancho para falar sobre a questão da tonalidade, afinação e afinar meio tom abaixo para esses casos”.

Durante o ensino do dedilhado, o professor considerou que deveria ter incentivado Teresa a pesquisar sobre o tipo de dedilhado a utilizar, ao invés de ter fornecido diretamente uma solução. Novamente, a concepção de desenvolvimento de Hallam (1998, p.237) é apresentada na observação do professor. O conceito de reflexão sobre a ação de Schön (2000, p. 32) esteve evidenciado quando a reflexão sobre a ação do professor Wallace fez com que ele construísse algumas concepções pedagógicas diferentes sobre o evento ocorrido, resultando, assim, em futuras novas ações.

-W: Chamou a atenção o trecho onde ela tava tocando junto com a gravação, e a gravação tava meio tom abaixo do que ela tava tocando, nesse trecho, e depois um outro trecho que a gente tava aprendendo um dedilhado do início dessa segunda canção. Assistindo me deu ideias pra eu poder usar numa próxima situação digamos assim. Por exemplo, de ter pegado um gancho pra falar sobre a questão da tonalidade e afinação. (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

Apesar da afirmação anterior do professor sobre uma atitude que deveria ter ocorrido no ensino do dedilhado, no diálogo seguinte, se fosse possível mudar algo na aula assistida, o professor alega que não mudaria, pois, para ele, as metas foram atingidas.

-W: A gente conseguiu abranger tudo que, que era objetivo, no caso dessa música ela já tinha, já tinha tocado um pouco na aula passada. Ela tava trazendo de novo, então, mudando alguns trechos de harmonia, mas a gente conseguiu, a gente conseguiu fazer o que precisaria nessa música. Então, eu acho que eu não mudaria nada (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

Ao ser questionado sobre as reações provocadas pela filmagem, o professor afirmou que a tensão diminuiu por ser a segunda filmagem. O professor percebeu que Teresa esteve mais

nervosa na primeira aula e que este nervosismo não se fez presente na segunda a ponto de não notar que a aula estava sendo gravada. Sobre as considerações do professor em relação a sua tensão, ele avaliou que agiu normalmente, no entanto, ao lembrar suas considerações da entrevista passada, o professor apontou que “tem um peso a mais só de ver a câmera ligada” e que, nesta aula, também esteve tenso, mas com menos intensidade. E ainda enfatizou que uma aula não passa ser a mesma quando não há pessoas presentes olhando e sem uma câmera ligada.

O professor Wallace esclareceu que qualquer pessoa que esteja presente no ambiente de ensino passa a alterá-lo de alguma forma. O sentimento de inibição é apontado pelo professor como consequência da presença de terceiros, visto que, geralmente, o estudante toca somente com a presença do professor:

-W: A presença de uma pessoa, de uma terceira pessoa no ambiente da aula, de alguma maneira, vai interferir. Seja uma, seja um pai ou alguém conhecido ou não...Vai interferir porque a pessoa vai se sentir um pouco inibida porque tá acostumado a tocar só com o professor do lado. (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

O surgimento de ideias é tido como um aprendizado para o professor, pois a aula o fez perceber que poderia utilizar outras estratégias para o ensino futuro, entre elas o desenvolvimento da autonomia do estudante e a associação com outros conteúdos musicais como tonalidade e afinação:

-W: Algumas ideias que me surgiram assistindo, assistindo a esse trecho do vídeo, por exemplo, que, que eu posso usar pra situações futuras. Que aparecerem, por exemplo, esse gancho da tonalidade e afinação do violão, no caso da, da música que a gente tava tocando e que a gravação tava meio tom abaixo. E daquela hora do ensino do dedilhado, que a ideia era fazer, fazer algo parecido. Com, com, com que o piano fazia com o mesmo ritmo. E de deixar o aluno mesmo colher informação e tentar fazer sozinho. Então, lança a ideia e deixar o aluno tentar primeiro sozinho, antes de, de entregar pronto. São as ideias que me surgiram assistindo (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

Ao insistir se o professor observou outro aspecto para alterações no planejamento em futuras aulas, ele reiterou que foram somente os dois aspectos citados anteriormente. No entanto, explicou, com mais detalhes, a concepção de ensino, em que “o professor mostra o caminho, mas o aluno percorre o caminho e pensa na informação sozinho primeiro” sem o professor fornecer a solução.

-W: O principal seria essa questão de, de deixar o aluno pensar na informação sozinho, primeiro. Deixar ele montar, ele chegar no objetivo, pensando sozinho, pela própria cabeça, digamos assim. Antes de entregar a resposta, deixar o aluno percorrer o caminho até chegar lá. Mostrar o caminho, mas deixar ele percorrer sozinho. (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

A filmagem propicia um resgate para a memória e um recurso para a percepção de pontos anteriormente não percebidos durante a aula, segundo o professor Wallace. Neste sentido, a filmagem foi um recurso útil para desenvolver o conceito da reflexão sobre a ação de Schön (2000):

-W: Propiciou eu, eu poder observar esses, esses pontos. Que nem sempre quando a gente tá dando aula, a gente não percebe algumas coisas, mas também não tudo. (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

O único ponto negativo considerado pelo professor a respeito de toda a experiência na participação da pesquisa foi a inibição ocasionada aos alunos devido à filmagem. Segundo o professor Wallace, esta experiência proporcionou, pela primeira vez, a auto-observação da sua própria atuação como professor e, dentre os resultados positivos, estão as novas construções de planejamentos para futuras aulas.

-W: Pelo fato de ser uma coisa nova pra mim, de tá podendo assistir esse, essas gravações das minhas aulas que é uma coisa que eu nunca fiz, que eu nunca, digamos, nunca me observei como professor, dando aula, e acho que a gente levantou aqui, hoje, já levantou em, em outras entrevistas também, assistindo a outras aulas, foram coisas positivas que a gente pode usar pra, que a gente vai usar para as próximas aulas, pras próximos conteúdos que forem ensinados. Acho que positivo nesse sentido de a gente se, se avaliar como professor uma autoavaliação, digamos assim. (Entrevista Professor Wallace 21/06/2011).

O professor ampliou, pois, a sua visão a respeito do quão útil a filmagem pode ser para um professor ao considerar não somente a área de música, mas em outras disciplinas. Novamente, o professor enfatizou a ideia de que a autoavaliação, através do vídeo, propicia perceber pontos anteriormente não observados em uma atuação docente, porque o professor “às vezes, imagina que está fazendo alguma coisa e na verdade não está”.

5.6 “OBSERVAR DE UM OUTRO ÂNGULO COMO É QUE AS AÇÕES QUE O ALUNO PLANEJOU ENTRARAM EM PRÁTICA”: VÍDEO AULA 3 (PROFESSOR WALLACE)

O professor refletiu que a aula ocorreu como havia planejado e assinalou que não mudaria o planejamento caso tivesse esta possibilidade.

-W: Olha, achei que foi uma aula padrão, assim, que eu dou quando eu ensino uma levada rítmica nova, foi bem conforme eu tinha planejado, mesmo assim.

Apesar do surgimento de algo inesperado durante a aula - o momento em que o professor teve que escrever os acordes para canhoto - segundo ele, foi uma parte que chamou sua atenção, mas não com a mesma intensidade ocasionada pelos outros vídeos assistidos.

-W: Só aquele, no início, que eu tô escrevendo alguns acordes pra ela, que eu tinha esquecido que ela era canhota. Escrevi acorde pra destro. Acho que, na hora, não tinha prestado muita atenção nisso.

O professor avaliou que a filmagem não influenciou suas atitudes e, ao habituar-se em função de gravações anteriores, também analisou que a aula aconteceu normalmente.

-W: Não teve nada assim que tenha chamado a atenção, realmente, de verdade.

Um ponto observado pelo professor foi constatar como Teresa aprendeu a levada rítmica nova, afirmando ter sido através da observação e da imitação do professor. A idiossincrasia do aprender de cada estudante é enfatizado pelo professor e como a estudante fez aula há bastante tempo, ele assegurou conhecer o “melhor jeito dela aprender”.

-W: Foi interessante observar como ela, no fato dessa, como essa aula foi quase inteira o ensino de uma levada rítmica. Interessante ver como ela, aprendeu. Como ela aprendeu a absorver a informação nova, da levada, que cada aluno tem uma maneira de absorver isso. No caso dela, ela consegue fazer observando, então, ela observa, ela me observa tocando e consegue.

-A: Seria uma espécie de imitação?

-W: Isso! Isso! Mas com cada aluno é diferente isso. Como ela já faz aula há bastante tempo, então, eu já sei como ela, qual é o melhor jeito dela aprender. Então...os alunos vão mostrando pra gente. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011)

O professor Wallace considerou que a maneira mais fácil para Teresa aprender é através da imitação. No entanto, o professor também adotou a estratégia de desenvolver uma autonomia para a estudante, sem fornecer diretamente a informação, mas fazendo com que ela chegue até a informação. O professor declarou que esta estratégia não é aplicável para todo o conteúdo - no caso, a levada rítmica nova - em que o professor tem que demonstrar como se faz. E o aprendizado de Teresa, utilizando tal estratégia, foi menor do que através da imitação, segundo o professor Wallace.

-W: Ela, ela me ouve fazendo, uma velocidade lenta e consegue tocar. Depois, eu escrevo pra ela no papel. Mas, ela já, ela aprende a fazer, observando. Nesse caso específico, de um conteúdo novo, de uma levada nova, eu tenho que demonstrar pra ela fazer. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011).

Ao ser questionado sobre pontos positivos e negativos da experiência de poder assistir à própria atuação, o professor não observou nenhum ponto negativo nesta aula. Ao contrário, considerou como positivo e transformador o fato de poder assistir posteriormente a sua atuação, “como cada conteúdo ensinado é absorvido pelo aluno”. Esta observação do professor denota que não somente esteve atento à sua própria atuação, mas também como a estudante reagia através do seu ensino. Em outra afirmação, ele considerou que observar durante a aula não é o mesmo do que observar após a aula.

O professor Wallace utilizou recursos de gravação com o objetivo de facilitar o aprendizado da estudante. No caso, o gravador é um recurso que auxilia a memória da estudante, pois, segundo ele, é comum ao aluno esquecer, após a aula, como se executa uma tarefa nova (levada rítmica). Uma das estratégias utilizadas pelo professor Wallace para fixar a execução de uma levada rítmica, para os casos em que não usa a gravação, é a repetição constante, depois, mudar o assunto e, após um tempo, retomar a execução para verificar se a estudante memorizou.

-W: É! Por exemplo, quando a aluna aprende uma, no caso desse, vou usar como exemplo, aqui, uma levada rítmica nova, é comum chegar em casa depois de um tempo, esquecer como faz. Então, às vezes, eu gravo e o aluno chega a casa e ouve de novo e, ouvindo, ele consegue fazer, lendo o que está escrito no papel. Mas, nesse caso, eu não gravei, então, eu procurei fazer ela repetir bastante tempo, a levada, e é uma coisa que eu faço frequentemente, então, deixar repetir bastante tempo, depois, mudar um pouco de assunto e voltar na levada pra ver se fixou mesmo. Se ela consegue voltar é porque fixou, então, ela vai pra casa e não esquece mais. No caso, ela teve um pouco de dificuldade pra voltar, mas voltou. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011).

O professor garante que alguns conteúdos serão pensados para futuros planejamentos, devido à experiência da reflexão sobre a ação, ao observar a sua estrutura de planejamento e os conteúdos trabalhados, assim como também verificar como a estudante aprende sobre as novas alterações:

-W: Com os alunos diferentes, então, eu pude ver, a forma como eu trabalho esses conteúdos e também a forma como o aluno absorve isso. Então, isso, sem dúvida, vai deixar alguns pontos a serem pensados pros próximos planejamentos, digamos assim. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011).

De acordo, ainda, com o professor Wallace, o planejamento de ação em sala de aula é o que receberá maior influência de alterações:

-W: Então, acho que mais nessa questão da atuação mesmo, isso, com certeza, vai ter uma influência grande por ter assistido isso. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011)

O recurso de gravação em vídeo foi considerado como um auxílio na atuação docente. Os diálogos anteriores refletem como este apoio afetou a prática docente deste professor, ao observar o que “deu certo” e o que “não deu certo”. O professor ainda sugere que a reflexão sobre a ação pode também ser realizada após um período maior de tempo.

-A: E como instrumento de reflexão também?

-W: Também! Também! De uma ajuda na atuação docente, de docência. Porque o professor vai poder se assistir, e realmente observar de um outro ângulo como é que as ações que ele planejou entraram em prática. Se realmente efetivaram ou se tiveram pontos que deixaram a desejar, então, é nesse sentido. De poder assistir, de poder se observar externamente. Em um momento posterior à aula, é possível até mais tempo, deixar depois de um certo tempo, depois que passou aquelas aulas, observar aquilo de um distanciamento maior assim. Claro, observar, refletindo sobre os aspectos que ele tinha planejado. (Entrevista Professor Wallace 24/06/2011)

O professor Wallace, no diálogo anterior, demonstrou a sua concepção a respeito de uma diferença entre a reflexão sobre a ação em um período curto de tempo e a reflexão sobre a ação após um período longo de tempo. Existe uma indicação de que outras percepções podem aparecer devido ao intervalo de tempo adotado para a reflexão sobre a ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultante de diversas transformações de objetivos, hipóteses, questões e pensamentos que ocorreram no período do curso de mestrado. A principal meta da pesquisa foi constatar quais foram os processos de ensino dos professores de violão em escolas livres de música e como eles avaliam e reconstroem a sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram que ser professor de violão exige conhecimentos de outras áreas, além do que o simples conhecimento do instrumento.

A utilização da metodologia qualitativa com a estratégia do estudo de caso propiciou conceber o quão complexo é mergulhar no caráter qualitativo da pesquisa, observando, revendo e interpretando dados que surgem muito antes do pesquisador iniciar a sua primeira escrita, assim como emergem no último dia para a entrega do trabalho. O recurso de vídeo não só demonstrou ter sido uma ferramenta importante para a gravação das aulas e posterior reprodução para o professor, mas também de utilidade tão importante para o pesquisador, uma vez que, com o registro do processo de ensino das aulas, o pesquisador pode assistir a inúmeras vezes e observar aspectos não constatados da primeira observação.

A bibliografia adotada procurou inicialmente conceber as implicações sobre a formação do professor e, mais especificamente, contextualizar a formação e possíveis atuações do professor de violão. Diante disto, para constatar coerência nos dados registrados foram utilizados autores que tratam sobre o professor de instrumento, professor reflexivo, ensino do violão, ensino do professor de instrumento e métodos de violão.

O “ser professor de violão” implica deter diversas formas de conhecimentos musicais e pedagógicos. Os apontamentos decorrentes desta pesquisa demonstraram variadas atitudes pedagógicas, envolvendo diretamente o conhecimento violonístico como a movimentação da m. d. com acordes, movimentação da m.d. sem acordes, movimentação da m.d. sem tocar as cordas, execuções melódicas, execuções harmônicas, performance junto com a estudante, performance simultaneamente à reprodução da canção, execução instrumental contando o pulso verbalmente, execução instrumental contando o pulso batendo o pé no chão. Da mesma forma, foram demonstrados conhecimentos de outras áreas musicais, tais como a execução com o canto, somente o canto da letra da canção, somente o canto da melodia e canto de intervalos. Conhecimentos rítmicos e de regência como bater a célula rítmica com o pé, bater a célula

rítmica com a mão na parte lateral do violão, subdivisão de figuras rítmicas, bater a pulsação do compasso com o pé, bater a pulsação do compasso com o polegar sobre o tampo harmônico ou a lateral do violão, reger e ditar o ritmo, reger a entrada da pulsação com a cabeça, e contar o compasso antecipadamente à entrada. Assim como, foi possível verificar diferentes interações entre professor-aluno durante as performances, entre elas o dedilhado [professor] + levada [aluno] ou vice-versa, dedilhado [professor] + dedilhado [aluno].

Cada professor demonstrou uma particularidade única em sua atuação. Assim sendo, na atuação do professor Marcelo, há uma prevalência do modelo mestre-aprendiz (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007), onde o eixo principal está sobre o professor ditando o que o aluno deve fazer ou não. As aulas observadas também demonstraram uma comunicação por igual de ambas as direções, a ponto de considerar o modelo mentor-amigo (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

A reflexão sobre a ação do professor Marcelo em relação as suas ações pedagógicas apontam para diversos resultados, aprendendo a distinguir melhor o que faz de bom e ruim, observações sobre os elementos técnicos (pestanda, postura, digitação da mão esquerda, sonoridade e tipo de violão), afirmando que a sua formação no “violão clássico” contribui para suas atuações pedagógicas sobre elementos que considera como o alicerce da técnica violonística, elencando ainda outros elementos como afinação e aspectos musicais não específicos do violão como a intensidade da voz e o seu uso nas aulas.

O planejamento das aulas, ademais, merece um destaque especial. O professor Marcelo observou duas formas de planejamento, uma caracterizada por um cronograma de aula que ocorre exatamente como planejado e a outra em que o planejamento possui pontos flexíveis. O tipo de planejamento também foi um aspecto percebido pelo professor através da reflexão sobre a ação que, durante a sua prática, não conseguiu perceber, como o caso em que cita a utilização de uma aula “um pouquinho mais formal”, alterando a maneira como são expostos os conteúdos, caracterizando um planejamento mais fechado. Segundo o professor Marcelo, a respeito dos planejamentos de futuras aulas, ele reavaliou desde o primeiro vídeo assistido e a primeira entrevista, demonstrando que a reflexão sobre a ação (Schön, 2000) ocorreu. Tal evidência abre a possibilidade de que novas formas na construção do planejamento, organização da aula e exposição dos conteúdos poderão ser formuladas a partir desta reflexão sobre a ação.

Além disso, relacionando os conteúdos com o planejamento, durante a segunda aula, o professor Marcelo percebeu que deve haver um equilíbrio entre rever o conteúdo de uma aula

passada, porque considera que a estudante aprende ao longo de um período de tempo. No entanto, sobre um momento da segunda aula, o professor Marcelo considerou que não realizaria mudanças da aula, porque não pode exigir demais da aluna pelo fato dela ter pouquíssimo tempo para estudar.

O aspecto comunicação, por sua vez, chamou a atenção do professor Marcelo ao considerar a sua reflexão sobre a primeira aula, apontando que mudaria a sua forma de comunicação com a aluna, dialogando lentamente e da maneira mais legível possível. E também a consideração de que houve uma melhora em sua comunicação ao ter assistido à segunda aula. A postura corporal utilizada pelo próprio professor, as disposições das cadeiras como a postura da estudante, também foram observadas pelo professor na primeira aula, considerando que um ensino eficiente pode dar-se no modo como ambos estavam dispostos.

Algumas atitudes que o professor Marcelo demonstrou em sala de aula, tais como variações com solo e improvisação, segundo o professor, não são consideradas positivas para alguns alunos. Mencionou um aspecto desagradável sobre a sua atuação quando o professor percebeu a grande quantidade de tempo gasto para reproduzir uma canção no computador durante a terceira aula.

Apesar das aulas terem sido realizadas de forma individual, outra metodologia de ensino também foi comentada pelo professor Marcelo sobre a primeira aula, considerando que a aula em grupo necessita de um desenvolvimento por igual dos alunos quando a “formalização” da aula passa a ser um fator influente.

Aspectos resultantes da idiosincrasia de cada estudante foram citados pelo professor Marcelo no que se refere à terceira aula, assinalando que as suas atuações pedagógicas são dependentes da forma como os estudantes estão preparados para a aula. Observações sobre a própria estudante foram comentadas pelo professor Marcelo, no caso da primeira aula, como o desenvolvimento apresentado pela aluna.

Considerações sobre o próprio recurso filmagem foram referidas pelo professor sobre a primeira aula, como um recurso eficiente por fornecer a escuta e a observação de si mesmo. Observação que propicia a autoavaliação e autocrítica que acontece de forma reflexiva, assim como também é eficiente para a memória, propiciando lembrar como a aula ocorreu, de modo que a recordação possibilitou observar aspectos positivos e negativos da aula, acompanhando todo o processo “na íntegra”.

O professor, quanto à filmagem, ressaltou o aumento de sua concentração, focando sobre o seu trabalho, evitando distrações e conversas “paralelas”. Alguns pontos foram considerados inibidores pelo professor, como a aparente omissão de conversar sobre o final de semana, brincadeiras e também o desconforto ocasionado pela filmagem ou a presença do pesquisador. Em conformidade com o professor Marcelo, tal desconforto é sentido tanto para ele mesmo como pela a aluna, afirmando, em seguida, que não somente o pesquisador e a filmagem passam a influenciar a aula, mas a consideração de que qualquer elemento (recursos tecnológicos, gravações e imagens) inserido a uma aula passa a interferir. Dessa forma, pareceu-lhe que houve restrição aos momentos informais, considerando o professor que as aulas devem possuir estes momentos, para que a aula possa ser trabalhada com brincadeiras e de forma relaxada - evitando o que o professor chama de “pressão”, o professor Marcelo afirma que não utilizaria o recurso de gravação de forma contínua.

Apesar de suas observações negativas citadas anteriormente sobre o recurso filmagem, o professor Marcelo afirmou de que deveria utilizar em sua profissão a gravação em vídeo, ampliando-o através de ideias alternativas, não restringindo o uso somente em suas atuações, mas em ensaios e elementos musicais específicos para o aluno (mão esquerda, mão direita, células rítmicas, etc.). E acrescenta que o fornecimento de gravações - como de performances de músicas concluídas e execuções de elementos musicais - possa auxiliar o estudo dos alunos em casa.

Outra evidência apresentada pelo professor Marcelo foi que ele já utiliza o recurso de gravação para o seu próprio estudo, realizando a reflexão na ação e também a reflexão sobre a ação (Schön, 2000) em seus estudos de performance. O professor afirmou que conseguiu obter uma análise crítica do seu desenvolvimento através da reflexão sobre a ação ao assistir as suas atuações pedagógicas e recomenda o recurso para “todos os segmentos e em todos os níveis”, pois pode resultar em novas formas na construção do planejamento, da organização da aula e da exposição dos conteúdos, formuladas a partir da reflexão sobre a ação.

O professor Wallace demonstrou estar situado com maior frequência na concepção de engenharia (HALLAM, 1998), mas também ao lidar com situações inesperadas (SCHÖN, 2000) - como canções desconhecidas por exemplo. Nestes pontos, foram observados aspectos reflexivos na ação, sobre a ação e uma busca pela independência da estudante. A mudança na atitude pedagógica futura também foi evidenciada pelo professor Wallace, quando, em sua construção

reflexiva, considerou que a duração do tempo para a estudante executar uma tarefa foi um fator importante.

A reflexão sobre a ação do professor Wallace apresentou resultados que merecem menção, considerando que assistir aos vídeos, possibilitou-lhe constatar o que “deu certo” e o que “não deu certo” durante a aula, afetando, assim, a sua futura prática docente. O professor sugeriu que a reflexão sobre a ação possa ser realizada após um período maior de tempo, não se dando logo após a ação. O professor comentou sobre a primeira aula, avaliando que realizou uma aula interessante, porque ofereceu liberdade a aluna para escolher o seu próprio repertório.

A quantidade de tempo para a aluna executar um exercício proposto foi um aspecto comentado pelo professor Wallace, que mudaria se tivesse a oportunidade, pois, ao perceber que a quantidade de tempo fornecida para a execução de tarefas distintas (dedilhado e levada rítmica), afirmou que deveria ter fornecido um tempo maior à aluna para a execução da levada rítmica. Ele comentou ainda que o fato de assistir aos vídeos, ajudou-lhe a reforçar a sua percepção sobre o tempo de resposta que o aluno possuiu após receber as informações.

Apesar destas observações sobre o período de tempo, o professor referenciou as características idiossincráticas de cada indivíduo, salientando que não existe um tempo único e padrão para o estudante conseguir desenvolver uma tarefa, advertindo sobre a percepção que o professor deve possuir sobre o controle do tempo em relação à capacidade do estudante.

A comunicação foi outro aspecto percebido pelo professor Wallace, citando como exemplo a satisfação demonstrada pelo professor ao observar a primeira aula que gerou compreensão dos conteúdos e que, segundo o professor, esta compreensão dos conteúdos deve-se à boa interação que possui com a aluna. O professor percebeu, pela primeira vez, uma característica da comunicação entre ambos (professor-aluna), em que não foi necessária a utilização da fala para que a compreensão da aluna ocorresse.

A respeito do planejamento, o professor demonstrou a projeção de um planejamento diferenciado como resultado de sua auto-avaliação. Um exemplo de planejamento futuro diferenciado pode ser notado quando o professor Wallace mencionou a segunda aula percebendo que a canção esteve em uma tonalidade diferente (meio tom abaixo) do que a aluna executou. Para uma situação semelhante a esta, o professor considerou que adotará uma atitude pedagógica distinta como “pegar um gancho” para falar sobre a questão da tonalidade, afinação e afinar meio tom abaixo. Apesar de o professor afirmar que projetará mudanças em seu planejamento para a

situação descrita anteriormente, ele sinalizou que não mudaria a segunda aula se tivesse a oportunidade de alterar, pois as metas foram atingidas. Mesmo assim, o professor afirmou que alguns conteúdos serão pensados para futuros planejamentos, devido à própria experiência da reflexão sobre a ação ao observar a sua estrutura de planejamento e os conteúdos trabalhados, considerando positiva a percepção de transformar futuros planejamentos. Segundo o professor Wallace, o planejamento de ação em sala de aula é o que receberá maiores alterações com base em suas reflexões posteriores às aulas gravadas e analisadas.

O professor apresentou a evidência de que, pela primeira vez, pode observar a sua própria atuação na condição de professor de violão e ressaltou que assistir a sua atuação resultou em uma observação diferenciada entre o anterior (durante a aula) e o posterior (assistindo ao vídeo), visto que a quantidade de tempo utilizada durante as tarefas foi a responsável por esta consideração.

Alguns comentários estiveram centrados sobre a observação da aluna ao invés do próprio professor. Por exemplo, a respeito da terceira aula, em que a aluna aprendeu uma levada rítmica nova, afirmando o professor que o aprendizado ocorreu através da observação e da imitação do mesmo. Outras considerações que chamaram a atenção do professor estiveram sobre a aluna quando ela usou o recurso tecnológico (celular) para reproduzir uma canção, auxiliando tanto o professor como a estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns aspectos negativos foram mencionados pelo professor Wallace, como olhar frequentemente as horas, acreditando estar passando uma impressão de pressa em terminar a aula. No entanto, tal atitude embora tida como negativa, não chegou ao ponto de prejudicar a aula. Outras constatações negativas foram citadas como foi o caso da inibição ocasionada a aluna devido a filmagem. O professor percebeu que a aluna esteve mais tensa na primeira aula e que esta tensão diluiu-se nas gravações posteriores das demais aulas. E também a tensão sobre o professor diminuiu nas gravações posteriores, a ponto do próprio professor não notar que a aula estava sendo gravada. Ainda a respeito de elementos que possam interferir sobre uma aula, além da gravação, o professor Wallace afirmou que qualquer pessoa que esteja presente no ambiente de ensino passa a alterá-lo de alguma forma.

Apesar das considerações negativas citadas pelo professor a respeito da gravação, como a tensão e inibição, aspectos positivos foram constatados sobre o recurso da filmagem, como propiciar um resgate para a memória e um recurso para a percepção de pontos anteriormente não percebidos durante a aula. Outras características positivas foram citadas como o próprio ato de

poder assistir posteriormente a sua atuação. E através da observação posterior constatar “como cada conteúdo ensinado é absorvido pelo aluno”. Esta consideração evidenciou que as observações do professor Wallace ao assistir aos vídeos não estiveram somente sobre a sua própria atuação, mas também sobre a estudante, como reagia através do ensino.

Assim como as considerações do professor Marcelo quanto às possibilidades do recurso gravador de vídeo, o professor Wallace ampliou a sua visão a respeito do quão útil a filmagem pode ser para um professor, considerando não somente útil à área de música, mas para outras disciplinas.

Apesar do foco da pesquisa estar direcionado para os processos de aprendizagem de dois professores de violão, observar as aulas e assistir aos vídeos também pode influenciar e modificar a forma de pensar sobre como ensinar violão. Acreditamos que observar as dificuldades, os acertos das alunas contribui para que outros profissionais possam reviver situações de ensino aprendizagem desse instrumento, uma vez que as situações descritas refletem, de modo geral, o que se percebe em outras aulas de outros professores. Visualizar essas descrições pode contribuir para outros profissionais repensarem as suas práticas e observar certos detalhes que antes passariam sem uma observação mais pontual.

Esta pesquisa também pode oferecer novas indagações aos leitores. Neste sentido, podem surgir questões de pesquisa de caráter qualitativo no campo do ensino do violão. Algumas delas já podem ser propostas, visto que os professores investigados possuem formação em Licenciatura em Música. Este critério, apesar de, em um primeiro momento, não ter se constituído como pré-requisito para a escolha dos participantes, acabou por direcionar novas possibilidades de pesquisa, assim, investigar como são apresentados os processos de ensino de violão nas escolas livres de música por professores com formação de bacharelado em violão. Esta questão poderia constituir um novo olhar sobre as práticas em sala de aula. Outras mais poderiam surgir tais como: quais as relações entre professor-aluno? Quais os conteúdos trabalhados? Quais são as considerações destes professores sobre as suas próprias atuações? Como resolvem questões didáticas específicas e se estas diferem, por exemplo, das práticas dos profissionais licenciados. Avaliamos que novas pesquisas, nesta área, sejam importantes para ajudar a compreender de forma científica os processos de ensino-aprendizagem do violão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 01, n. 01, p. 41-556, ago./dez. 2009.

BALLESTÉ, Adriana Olinto. **Métodos de estudo para guitarra, viola e violão (ou viola franceza) editados em língua portuguesa.** Cadernos do Colóquio, No 1, 2009.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Tradução: José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Caleb Farias Alves. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Nicolas Lehrer de Souza. **Tradição e Inovação no Estudo da Velocidade Escalar ao Violão.** Rio de Janeiro: Tese – Programa de Pós-Graduação em Música, CLA/UNIRIO, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 fevereiro 2004.

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

_____. **Serie didactica para guitarra:** cuaderno no 1, Escalas Diatônicas. Buenos Aires. Barry, 1966.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno no 2, Técnica de La mano Derecha. Buenos Aires. Barry, 1967.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno no 3, Técnica de la Mano Izquierda. Buenos Aires. Barry, 1969.

_____. **Série didática para guitarra:** cuaderno n o 4, Técnica de la mano Izquierda. (conclusión). Buenos Aires. Barry, 1974.

CORRÊA, Marcos Kröning. **A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais - violão.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Uberlândia: ABEM, 2001.

CORRÊA, Marcos Kröning. **O processo de criação e produção do Cd A Caminho do Meio: uma experiência transdisciplinar.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

DUCKLES, Vincent et. al. **Musicology**. In: The New Grove Dictionary of Music and Musicians. London: MacMillan, 2001.

COSTA, Cristina Porto. **Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical**. Música Hodie. Vol. 5 n. 2 – 2005 p. 53-63

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto** / John. W. Creswell; Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIGUEIREDO, Eliane Leão, CRUVINEL, Flávia Maria. **O ensino do violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Uberlândia: ABEM, 2001.

FILHO, Othon Gomes da Rocha. **Minhas Primeiras Notas ao Violão, volume nº1**. 23ª edição. São Paulo: Irmãos Vitale, 1996.

FIREMAN, Milson Casado. **O repertório na aula de violão: um estudo de caso**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. João Pessoa: ABEM, 2006.

FORMAN, George. (1999). *Instant video revisiting: The video camera as a "tool of the mind" for young children*. *Early Childhood Research & Practice* [Online], 1(2). Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/forman.html> [2003, April 30].

FREIRE, Vanda Lima Bellard; CAVAZOTTI, André. **Pesquisa em Música: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GERRING, John. **Case Study Research: Principles and Practices**. Cambridge University Press: 2007.

GILLHAM, Bill. **The research interview**. Continuum, London - New York, 2000.

GLISE, Anthony. **Classical Guitar Pedagogy: A Handbook for teachers**. Mel Bay Publications: 1997.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching – a practice guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann. 1998.

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

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana M. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa.** In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003. 192 páginas. p. 175-189.

JORGENSEN, Estelle R. *The art of teaching music.* Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press, 2008.

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

LÜDKE, Menga. **A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática.** In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

MACHADO, André Campos, PINTO, Marília Mazzaro. **Nove arranjos e adaptações de obras para o repertório de violão em grupo no curso técnico em instrumento do conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, Rio Grande do Norte.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Rio Grande do Norte. **Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Rio Grande do Norte: ABEM, 2002.

MARIANI, Silvana. **O Equilibrista das Seis Cordas.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MARTÍN, Juan. **El Arte Flamenco de La Guitarra.** United Music Publishers Ltd – 1978.

MATOS, Robson Barreto. **Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística. 2009.** Tese. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional.** Tradução: Helena Maria Camacho, UFRJ. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lúcidio & MACHADO, Ana Maria Netto (org). **A bússola do escrever.** São Paulo. Florianópolis: Cortez e UFSC, 2006 p. 25-44.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. **“Brazil”.** In: **Continuum Encyclopedia of Popular Music of World** (Vol.III – Caribbean and Latin America). John Shepherd, David Horn, Dave Laing (eds). London/ New York: Continuum, 2005, pp. 212-248.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. **Estratégias curriculares na Licenciatura em Violão: mediações, projetos coletivos e projetos pessoais.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do**

XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Florianópolis: ABEM, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **“Para uma re-significação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória”.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão: Princípios Básicos e Elementares para Principiantes.** São Paulo: 1978.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão: Complemento ao iniciação ao violão.** São Paulo: 1978.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2000, 90 p.

QUINE, Hector. **Guitar technique.** New York: Oxford University Press, 1990.

SÁ, Renato de. **211 levadas rítmicas: para violão e outros instrumentos de acompanhamento.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

SADIE, Stanley; LATHAM, Alison. **Dicionário Grove de música: edição concisa.** Versão traduzida por Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Investigação colaborativa: ferramenta potencial para o desenvolvimento profissional do professor de instrumento.** In: *Revista da Fundarte, Montenegro, ano 11, n.21, janeiro/junho 2011.*

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Jusamara, CORRÊA, Marcos Kröning. **Música e adolescência: práticas de aprendizagem musical em contexto extra-escolar.** In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, X, 2001, Uberlândia. Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.* Uberlândia: ABEM, 2001.

TENNANT, Scott. ***Pumping Nylon: the Classical Guitarist's Technique Handbook.*** Lakeside(Connecticut – EUA): Alfred publishing Co. 1995.

TIAGO, Roberta Alves; PERDOMO, Ana Paula Silva Aguiar. **“Um cantinho, um violão...”: uma experiência com a abordagem sócio-cultural da educação musical e com o modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979) no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia - MG.** In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.* Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. **A Formação de professores para o ensino coletivo de instrumento.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Florianópolis: ABEM, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina da Gama dos Santos. **Oficina de violão da escola de música da UFBA.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

TOURINHO, A. C. G. S. . **E-book de violão. In: Formação de Professores para Ensino de Música a Distância** - ProLicen, 2007, Porto Alegre. www.caef.ufrgs.br/e-book/violao. Porto Alegre : UFRGS, 2007. Disponível em : <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresenta%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 04 de junho de 2011.

VASCONCELOS, Marcos André Varela. **Recursos idiomáticos em *scordatura* na criação de repertório para violão.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Rio Grande do Norte. **Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Rio Grande do Norte: ABEM, 2002.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2009.

ZEICHNER, Kennet M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.** In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2008. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.103, pp. 535-554. ISSN 0101-7330.

ANEXOS

ANEXO 1
Carta de apresentação ao professor

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART

PROJETO DE PESQUISA
Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores.

Florianópolis, 21 de maio de 2011.

Prezado(a) professor(a),

Sou acadêmico do mestrado em música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o uso de novos recursos tecnológicos (computador, *softwares*, internet, aparelho de som, gravador de áudio, vídeo, etc.) no ensino do violão.

O objetivo desta investigação é verificar de que maneira elementos tecnológicos - o gravador de vídeo, por exemplo - podem contribuir para os processos de aprendizagem e ensino nas aulas de violão.

Gostaria de pedir a sua colaboração participando desta pesquisa. Esta participação será feita de diferentes maneiras: gravar em vídeo algumas aulas, conceder entrevistas gravadas ou não, responder a questionários e autorizar minha presença durante as aulas.

Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e o seu anonimato estará garantido em todas as etapas do processo.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Andrei Jan Hoffmann Uller
(acadêmico do PPGMUS)

Regina Finck Schambeck
(Orientadora)

ANEXO 2
Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART

PROJETO DE PESQUISA
Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores.

Florianópolis, 21 de maio de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
declaro estar ciente das propostas da pesquisa Tecnologia e o ensino do violão e autorizo o acadêmico Andrei Jan Hoffmann Uller e o professor José Soares de Deus, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizarem os dados coletados através de gravação em vídeo/áudio, entrevista e questionário para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido o meu anonimato.

Blumenau, ____ de _____ de 2011.

Assinatura

ANEXO 3
Questionário

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART

PROJETO DE PESQUISA
Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores.

QUESTIONÁRIO

A. PERFIL DOS PROFESSORES

Qual a sua idade e quando você começou a estudar música?

Com que idade você obteve as suas primeiras aulas de violão?

Qual a sua formação institucional (Universidades, conservatórios, escolas de música, etc.)?

Quando você começou a lecionar aulas de violão?

Quais foram os seus principais professores de violão? Por quê?

Quais são as suas principais referências (métodos, livros, artigos, gravações, vídeos, etc.) para estudar?

Métodos:

Livros:

Artigos:

Gravações:

Vídeos:

Outros:

O que você compreende sobre o termo experiência?

Qual é a importância da experiência sob o seu ponto de vista?

Você utiliza algum recurso tecnológico (computador, *softwares*, internet, aparelho de som, gravador de áudio, vídeo, etc.) em suas aulas?

B. CONTEXTO DE ENSINO

Quais as instituições que você ensina violão?

A sala que você utiliza para o ensino possui recursos tecnológicos (computador, *softwares*, internet, aparelho de som, gravador de áudio, vídeo, etc.)?

☐ sim ☐ não

Estas instituições são regidas por quais administrações?

☐ públicas ☐ privadas ☐ outro:

Qual o ambiente que você considera apropriado para o ensino do violão? Justifique.

Qual a forma em que as aulas são ministradas?

☐ coletiva ☐ individual ☐ outro:

Qual a duração de 1(uma) aula?

☐ 30min ☐ 45min ☐ 60min ☐ outra:

ANEXO 4
Roteiro da entrevista semi-estruturada gravada

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART

PROJETO DE PESQUISA
Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA GRAVADA SEMI-ESTRUTURADA

1. Vendo o trecho, a seguir, comente as suas percepções?
2. Você mudaria alguma coisa? Por quê?
3. Como você se sentiu quando a sua aula estava sendo gravada?
4. Existe algo que você percebeu somente assistindo ao vídeo?
5. Existe algo que você irá fazer para as suas próximas aulas? Por quê?
6. Durante o vídeo, qual o trecho que mais lhe chamou atenção? Por quê?
7. O que você percebeu ao assistir as suas próprias aulas? Por quê?
8. Você aprendeu algo assistindo ao vídeo? Se sim, o quê? Se não, por quê?
9. O gravador de vídeo propiciou alguma experiência na sua atuação como professor?
10. Esta experiência foi positiva ou negativa?
11. Existe algo mais que você gostaria de dizer?

ANEXO 5
Roteiro para os trechos dos vídeos reproduzidos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART

PROJETO DE PESQUISA
Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores.

ROTEIRO PARA A REPRODUÇÃO DOS VÍDEOS

Professor Marcelo
 Semana 1
 Aluno Suzana

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Música Será	4min e 22s
Pestana	7min e 27s
Analogia do ritmo no violão com a bateria	3min e 13s
TOTAL DE DURAÇÃO = 15min:02s	

Professor Wallace
 Semana 1
 Aluno Teresa

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Ensino de um padrão rítmico	8min e 17s
Tensão provocada pela câmera	5min e 17s
Toque juntamente com celular	6min e 44s
TOTAL DE DURAÇÃO = 20min:18s	

Professor Marcelo
Semana 2
Aluno Suzana

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Canção Será	1min e 55s
Sobre o violão com encordoamento de aço	5min e 3s
Pestana	1min e 19s
Estudo em casa	2min e 57s
Acorde e posicionamento dos dedos da mão esquerda	4min e 40s
Postura apoiada na perna esquerda	2min e 12s
Ritmo novo	2min e 25s
TOTAL DE DURAÇÃO = 20min e 31s	

Professor Wallace
Semana 2
Aluno Teresa

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Dedilhado	2min e 46s
Aluna dedilhando e professor arpejando o acorde	3min
Canção <i>Total Eclipse of the Heart</i>	2min e 49s
Dedilhado	5min e 52s
<i>capo tasto</i> e toque juntamente com a reprodução do celular	5min e 28s
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 55s	

Professor Marcelo
Semana 3
Aluno Suzana

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Canção O tempo não para	6min e 34s
Solo	8min e 52s
Contagem do ritmo	4min
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 26s	

Professor Wallace
Semana 3
Aluno Teresa

TRECHO SELECINADO	DURAÇÃO (minutos e segundos)
Escrita do acorde para canhoto	4min e 49s
Canção <i>One More Time</i>	1min e 21s
Ritmo do <i>Reegae</i>	3min e 49s
Dois compassos para cada acorde	2min e 13s
O som abafado	5min e 24s
TOTAL DE DURAÇÃO = 19min e 57s	