UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

CENTRO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DARCY CHAPLIN SAVEDRA DE ARAUJO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE VIOLÃO: UM ESTUDO EM QUATRO LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL

Florianópolis

2020

DARCY CHAPLIN SAVEDRA DE ARAUJO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE VIOLÃO: UM ESTUDO EM QUATRO LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Regina Finck Schambeck

Florianópolis

2020

DARCY CHAPLIN SAVEDRA DE ARAUJO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ENSINO EM GRUPO DE VIOLÃO: UM ESTUDO EM QUATRO LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL

Dissertação de mestrado submetida ao programa de pós-graduação em música – PPGMUS, na universidade do estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em música.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

_____

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Membros:

_____

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

_____

Prof. Dr. José Soares (UFU)

Florianópolis, 6 de novembro de 2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Araujo, Darcy Chaplin Savedra de
Concepções de professores sobre ensino de violão : um estudo em quatro licenciaturas da região sul / Darcy Chaplin Savedra de Araujo. -- 2020.
101 p.

Orientador: Regina Finck Schambeck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2020.

1. Ensino de violão. 2. Licenciatura em música . 3. Saberes docentes. I. Schambeck, Regina Finck. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

AGRADECIMENTOS

O ponto de partida desse trabalho não se dá apenas no período de ingresso ao mestrado, mas a partir de um contexto histórico que me fez chegar até aqui. Devido a isso, devo meus sinceros agradecimentos a meus familiares e amigos que fizeram parte dessa história.

Sendo assim, agradeço, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de ingresso ao curso de Mestrado em Música.

Agradeço, também, à professora e orientadora Dra. Regina Finck Schambeck, pelo sempre pronto atendimento às necessidades e dificuldades que surgiram ao longo do processo de pesquisa, bem como as orientações no percurso da dissertação.

Aos professores que constituíram minha banca, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC) e Prof. Dr. José Soares (UFU).

Aos coordenadores do PPGMUS durante meu percurso enquanto acadêmico, Dra. Viviane Beineke e Dr. Sérgio Freitas (Atual).

Aos professores entrevistados, participantes deste trabalho de pesquisa, que buscaram um tempo em meio a suas atividades para se dedicar ao meu trabalho. A participação de cada um foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do PPGMUS com quem tive a honra de ter aulas, Dra. Luciana Hamond, Dr. Marcos Tadeu Holler e Dra. Márcia Ramos de Oliveira.

Ao professor Dr. Bruno Madeira, que me oportunizou a realizar meu estágio docente na turma em que ministrava aulas de violão na UDESC em 2019/01.

Ao Thiago Bratti Schimidt – técnico universitário do PPGMUS - pelo sempre pronto atendimento em relação às dúvidas relacionadas ao andamento do curso.

Aos colegas Alessandro, Israel (Rael), Jonas, Letícia, Mara e Mariana, que frequentaram, junto comigo, a disciplina Fundamentos da Educação Musical I ministrado pelos professores Dr. Sérgio Figueiredo e Dra. Luciana Hamond em 2018/2.

Aos colegas membros do grupo de pesquisa Música e Educação – MusE, pelo riquíssimo aprendizado em grupo, discussões e realizações de atividades que nos constituíram como melhores pesquisadores e educadores, mesmo sabendo que estaremos sempre em construção e constituição profissional, esses momentos ficarão para sempre em minha bagagem do conhecimento.

À minha esposa Adriana pelos 17 anos de união matrimonial e principalmente pelo apoio ao longo do percurso do mestrado.

Aos meus pais, Celestino e Darcirene, por serem meus primeiros professores de Vida e a minha irmã Natalielke.

Aos meus avós paternos Maria Augusta e Pedro Celestino e avós maternos Irene e Darcy. Todos *in memoriam*.

À minha sogra, Marganea e ao meu sogro Evanor (*in memoriam*).

À Ana (Dona Bia) pela relevância na minha criação e desenvolvimento.

À Dra. Carolina Borowsky pelos cuidados com a minha saúde mental.

Aos meus alunos, razão de continuar estudando e desenvolvendo meus conhecimentos em Educação Musical.

E, por fim, agradeço ao Haru (meu amado filho Akita) e a Deus, por tudo!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é resultado de um trabalho de pesquisa sobre o ensino de violão em cursos de licenciatura em música. A pesquisa foi direcionada à quatro Universidades da região sul: duas no Estado do Paraná, uma em Santa Catarina e uma no Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo geral desse trabalho de pesquisa foi compreender as práticas pedagógicas e didáticas a partir das experiências de professores de violão, que atuam em cursos de Licenciatura em Música. A revisão de literatura abrange pesquisas direcionadas ao ensino do instrumento violão, assim como também pesquisas voltadas aos saberes docentes. Para responder a questão de pesquisa: "Como os professores atuantes em curso superior compreendem o ensino de violão nos cursos de licenciatura em música?" Junto da revisão de literatura e apoiado nos saberes docentes de Maurice Tardif como referencial teórico, foi necessário uma metodologia de abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso que envolveu instrumentos de coleta de dados, como a análise de documentos, previamente fornecidos pelas universidades ou coletadas a partir dos *websites* e as entrevistas semiestruturadas com os quatro professores selecionados para a pesquisa. Como resultado da pesquisa observou-se que os professores têm diferentes concepções sobre o ensino em grupo, e que a abordagem mais tradicional do ensino do violão ainda encontra-se presente na prática docente. Porém, é perceptível o reconhecimento de dificuldades das aulas em grupo com alunos de conhecimento heterogêneos, mas é certo que todos os professores buscam, de alguma forma, soluções para essas diferenças. As abordagens metodológicas mais contemporâneas também ficam ausentes da prática docente de alguns dos entrevistados, que têm sua fundamentação arraigada no ensino conservatorial, mesmo estes não tendo aprendizado diretamente em conservatórios. Verificou-se que os professores têm consciência da forma como organizam sua prática docente.

Palavras-chave: Ensino de violão. Instrumento violão. Licenciatura em Música. Saberes docentes.

ABSTRACT

This master's dissertation is the result of research work on guitar teaching in undergraduate music courses. The study was directed to four universities in southern Brazil: two in the state of Paraná, one in Santa Catarina and one in the state of Rio Grande do Sul. The general objective of this research work was to understand the pedagogical and didactic practices based on the experiences of guitar professors who work in Undergraduate Music Courses. The literature review covers studies directed to guitar teaching, as well as studies directed to teaching knowledge. To answer the study question: "How do working professors understand guitar teaching in undergraduate music courses? Together with the literature review and supported by Maurice Tardif's teaching knowledge as a theoretical reference, it was necessary a methodology of qualitative approach in the case study modality that involved data collection tools, such as the analysis of documents previously provided by universities or collected from *their websites* and semi-structured interviews with the four professors selected for the research. As a result of the study, it was observed that professors have different conceptions about group teaching, and that the more traditional approach to guitar teaching is still present in teaching practice. However, it is noticeable the recognition of difficulties of group classes with heterogeneous knowledge students, but it is certain that all professors seek, in some way, solutions to such differences. The most contemporary methodological approaches are also absent from the teaching practice of some of the interviewees, who have their foundation ingrained in conservatory teaching, even though they do not have direct training in conservatories. It was found that professors are aware of the way they organize their teaching practice.

Keywords: Guitar teaching. Guitar instrument. Undergraduate Music Course. Professors' knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÂO **11**

1 REVISÃO DE LITERATURA **16**

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL 19
1.2 APRENDIZAGEM NO ENSINO EM GRUPO 23
1.3 DIDÁTICA DE INSTRUMENTOS 27
1.4 SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL 30

2. METODOLOGIA **35**

2.1 ESTUDO DE CASO 35
2.2 COLETA DE DADOS 37
2.2.1 Estudo exploratório *39*
2.2.1.1 Universidade A 40
2.2.1.2 Universidade B 41
2.2.1.3 Universidade C 42
2.2.1.4 Universidade D 43
2.2.2 Entrevistas semiestruturadas *44*
2.3 REFERENCIAL TEÓRICO 46

3 ANÁLISE DOS DADOS **52**

3.1 PERCURSO FORMATIVO E PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES 52
3.1.2 Os professores entrevistados *53*
3.2 PROCESSOS E PRÁTICAS DO ENSINO DO INSTRUMENTO NA LICENCIATURA EM MÚSICA 61
3.3 ADAPTAÇÕES E RECURSOS DIDÁTICOS 69
3.4 O ENSINO DE INSTRUMENTO EM GRUPO 78
3.5 OS SABERES DOS PROFESSORES NO ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO EM CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM MÚSICA 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS **91**

REFERÊNCIAS **96**

ANEXOS **99**

ANEXO A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS (NÃO NECESSARIAMENTE FORAM UTILIZADA DESTA FORMA, APENAS UM AUTOGUIA) 99
ANEXO B – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÕES EM ÁUDIO OU VÍDEO COM INDIVÍDUOS MAIORES DE 18 ANOS 101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Relação de pesquisas encontradas pelo BDTD (1995 - 2019) 17

Quadro 2 - Siglas das universidades e respectivos professores 39

Quadro 3 - Ementa Da Disciplina Instrumento Violão E Eletivas 40

Quadro 4 - Ementa da disciplina práticas instrumentais III 41

Quadro 5 - Ementa da disciplina "Práticas do Instrumento I ao VIII".....42

Quadro 6 - Práticas instrumentais em grupo IV.....43

Quadro 7 - Fontes dos saberes de acordo com Maurice Tardif 49

Quadro 8 - Quadro geral dos professores e o percurso dos saberes.....83

Quadro 9 - Professor EA 84

Quadro 10 - Professor EB 85

Quadro 11 - Professor EC 86

Quadro 12 - Professor ED 87

INTRODUÇÂO

A presente dissertação procura apresentar e analisar as práticas do ensino do instrumento violão, sob a perspectiva de professores que atuam com o ensino de violão em cursos de Licenciatura em Música.

O interesse no tema é pelo fato do violão fazer parte do cotidiano profissional do mestrando o qual vivenciou o aprendizado previamente e durante o curso de graduação em música, assim como, a experiência como professor em aulas de violão individual ou em grupo, tanto em oficinas pela Prefeitura de Gramado-RS como funcionário concursado e também na modalidade de aulas particulares, ainda que na modalidade curso livre.

Na experiência como aluno de violão, na graduação em licenciatura[1], embora o instrumento já sendo de domínio técnico e a aula sendo em grupo, todos tocavam igualmente os mesmos exercícios. Sendo assim, não havia técnica desafiante ou algo novo, ocorria apenas para quem não dominasse o instrumento e, ainda assim, muitas vezes não era satisfatório para quem, digamos, era sem a mínima formação no instrumento.

Não obstante, também acredita-se na relevância deste instrumento na prática docente na educação básica, como instrumento acompanhador do canto, sendo esse um instrumento harmônico-melódico. Não desconsiderando o fato de que outros instrumentos sejam importantes para uso do professor de educação básica, mas, por questão de foco, a escolha foi do ensino do instrumento violão já que todos os cursos pesquisados na formação escolhida tem ensino desse instrumento na formação em Licenciatura em Música.

Observando que as instituições selecionadas para a pesquisa utilizam o ensino na modalidade de grupo, foi necessário obter uma clareza semântica nos termos normalmente usados. Nesse sentido, a pesquisa foi ao encontro de uma divergência terminológica, principalmente durante o processo de entrevistas que foi deparar-se com o uso do termo “coletivo” ou “grupo”. Em princípio, segundo Glaser - Fonterrada, o ensino deve ser descentralizado do professor, e sim centralizado no aluno e entre alunos. Cruvinel (2005) apud Bolsoni (2017, p. 72), destaca as vantagens da utilização da interação na aprendizagem musical realizada em grupo e aponta para ações

[1] Nomenclatura do curso na época era Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música.

resultantes desse processo como a socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico proporcionado.

Muitas vezes, o significado sobre as terminologias grupo ou coletivo são entendidos como a mesma coisa, o que não estaria errado já que ambas apontam para o mesmo significado, porém quando se trata de ensino, segundo Bolsoni (2017) observou-se que as atividades em grupo - no caso de piano - ocorriam individualmente em grupo. Salvo atividades de leitura de partituras para reconhecimento da música, sendo assim, a prática pianística, a qual os alunos estavam juntos, pode não promover uma perspectiva coletiva e sim individual.

Bolsoni (2017) ainda afirma que o conceito de aula coletiva abarcaria mais o âmbito metodológico que torna uma aula em grupo de fato numa perspectiva coletiva e, mesmo que alguns pesquisadores possam considerar diferente, não estaria errado pensar em ambos como o mesmo significado.

Sendo assim, para efeito de organização, a presente pesquisa optou pela nomenclatura “grupo” para fazer alusão à aula com mais de dois alunos, não considerando a perspectiva coletiva de ensino que muitas vezes presencia no discurso dos professores como sendo a mesma coisa. Em outras palavras, estabeleceu-se o conceito de que grupo é o contingente de pessoas num mesmo espaço físico (ou mesmo virtual) e o coletivo seria uma perspectiva a qual todos vivenciam simbioticamente do conhecimento e desenvolvem o mesmo.

É importante destacar também que o aprendizado do ensino de instrumento violão em cursos de licenciatura, o qual esta pesquisa direciona-se, foi estudado especificamente sobre os cursos presencias.

Nas matrizes curriculares, encontradas nos *websites* das universidades selecionadas, percebe-se que o ensino de violão são todos em grupo. Tais disciplinas aparecem com nomenclaturas diferentes podendo ser nomeadas como instrumento harmônico ou, simplesmente, instrumento musical, instrumento suplementar, instrumento principal, instrumento eletivo, dependendo ao que parece, do critério de escolha de cada universidade. Em algumas universidades aparecem, também, como o próprio nome do instrumento, ou seja, não há uma uniformidade nominal em relação ao título da disciplina que corresponda ao ensino em grupo de violão. Dessa forma, tal informação é evidente quando verifica-se os ementários das universidades, bem como encontrado na introdução da dissertação de Bolsoni (2017).

Também foram feitas leituras de ementas de diversas universidades, nas quais percebeu-se que o ensino em grupo do violão, em cursos de licenciatura, é comum, salvo cursos de licenciatura no instrumento (que seria um outro curso) e não a licenciatura em música. A disciplina de instrumento na modalidade em grupo, como é possível observar, será possivelmente presente na formação instrumental do futuro professor de música, bem como, parte da formação dos estudantes sejam como disciplinas obrigatórias ou eletivas.

Foi a partir da observação de uma disciplina de ensino em grupo, mediante a realização de estágio em docência do pesquisador, no contexto do ensino superior, que se observou a necessidade de refletir quanto a questionamentos, tais como: Quais estratégias o professor utiliza para o ensino do instrumento violão, em um grupo heterogêneo o qual os alunos possuem diferentes níveis de conhecimento tanto musical quanto do instrumento violão, aqui pesquisado? Ou, na perspectiva dos professores que atuam com ensino de violão em grupo em curso de licenciatura em música: Quais habilidades técnicas e pedagógicas um professor universitário deveria ter para trazer um ensino ao mesmo tempo coerente com a técnica violonística e aplicada ao uso de um futuro professor para atuar na educação básica? Ou mesmo, de que maneira o profissional atua com maior preocupação didática equilibrando com as necessidades técnicas que os alunos devem adquirir?

O ensino em grupo de instrumento nos cursos de Licenciatura em Música, visto a partir de ementas de diferentes disciplinas, verificadas a partir da disponibilidade de informações on-line pelas universidades, é uma prática que se faz presente nas instituições universitárias. A experiência em grupo, seja do ponto de vista docente e discente pode ser uma prática pedagógica muito importante, quando alavancada a partir de perspectivas educacionais onde a troca experiencial no grupo torna-se interativa, colaborativa e compartilhada, contemplando assim pilares de uma perspectiva coletiva.

Levanta-se a predição de que a ação e atuação docente, a partir da práxis, é o elemento chave para essa construção coletiva de saber. A partir disso, é realizada a seguinte pergunta de pesquisa: “Como os professores atuantes em curso superior compreendem o ensino de violão nos cursos de licenciatura em música?” Vários trabalhos dissertativos já apontam para o ensino coletivo de instrumento. Bolsoni (2017), por exemplo, discute a aprendizagem coletiva no piano em nível universitário. A dissertação de Tourinho (1995), embora o trabalho seja voltado a projeto de

extensão com adolescentes, também reconhece a potencialidade dessa prática principalmente quando o repertório se adéqua aos interesses dos alunos. E Souza (2013) realiza um estudo no campo do ensino coletivo com um professor de percussão.

Para responder a esse questionamento, apresenta-se como objetivo geral desse trabalho, o de compreender as práticas pedagógicas e seus entornos didáticos a partir das experiências de professores de violão, que atuam em cursos de Licenciatura em Música. Essa escolha foi feita tendo em vista a credibilidade de que professores formados, muitas vezes em contextos de prática conservatorial, precisam encontrar caminhos alternativos para ensinar esse instrumento, tendo em vista o grupo de alunos que estão nos cursos de licenciatura e, principalmente a realização de adaptações de conteúdos, bem como o desenvolvimento de novas habilidades, para aprender e ensinar em aulas coletivas de instrumento nas diferentes faixas etárias.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Verificar, na perspectiva do professor, como ocorre o processo de ensino do instrumento violão em aula;
- Investigar a dinâmica encontrada entre alunos e professores no fazer musical, em contexto de grupo;
- Descrever como os professores entendem o ensino em grupo e a prática do instrumento violão, em cursos de Licenciatura em Música;
- Analisar como a formação pedagógica-musical dos professores participantes da pesquisa se reflete na prática em sala de aula como professores de instrumentos.

Nesse sentido, a partir do que este trabalho de pesquisa se propôs a realizar, optou-se por pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará como recurso metodológico o estudo de caso com alicerce na literatura direcionada ao ensino de instrumento em grupo.

No capítulo um apresenta-se a introdução, com uma síntese mais aprofundada em relação ao resumo de todo o trabalho, bem como, a motivação da pesquisa e uma breve descrição de cada capítulo.

A partir do capítulo dois, tem-se a revisão da literatura, no qual é apresentado um panorama das pesquisas já realizadas com ensino em grupo e de acordo com a abordagem dos próprios autores citados no capítulo. Dessa forma, o mesmo foi

dividido em quatro subtópicos, sendo eles: 1) Formação docente e ensino de instrumento musical; 2) Aprendizagem no ensino em grupo; 3) Didática de instrumentos; 4) Saberes docentes.

No capítulo três, intitulado Metodologia, é apresentada a abordagem da pesquisa, o método do estudo de caso utilizado no trabalho, bem como, os procedimentos de coleta com foco na análise documental sobre as disciplinas que abarcam o ensino em grupo de violão de quatro universidades da região sul do Brasil e da realização de entrevistas com professores.

Já no capítulo quatro apresenta-se a análise dos dados e a sua articulação com o referencial teórico.

E, por fim, nas considerações finais serão apresentadas as reflexões obtidas a partir das análises das entrevistas indicando os principais resultados da pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo serão apresentados trabalhos de pesquisa voltados ao ensino ou aprendizagem de instrumento em grupo, visto que, como foi dito anteriormente, os cursos selecionados ofertam ensino em grupo. Tais trabalhos, em sua maioria, são dissertações de mestrado com recorte de tempo em torno de 20 anos, porém, a maioria das produções acadêmicas concentram-se nos últimos 10 anos. Sendo assim, foram ao todo 18 trabalhos de pesquisa dentre dissertações, teses e artigos.

Como um primeiro levantamento de trabalhos que discutem a temática foram selecionadas 12 dissertações (1995-2017), voltadas ao instrumento em grupo (ora chamado de coletivo pois muitos autores misturam os termos). No entanto, pode-se pensar numa diferença sendo em grupo, o formato, o aglomerado de pessoas, o conjunto de pessoas e coletivo criando uma perspectiva cooperativa, colaborativa e construtiva de trabalho em grupo. Sendo assim, pode-se entender que toda atividade coletiva é uma atividade em grupo, mas nem toda atividade em grupo é uma atividade coletiva.

Como já mencionado, foram trabalhos de pesquisa (artigos e dissertações) não somente relacionados ao ensino do violão, mas contemplando outros instrumentos e procurando o que os autores, ainda que em diferentes instrumentos, podem contribuir para esta pesquisa. A perspectiva coletiva diferente da perspectiva em grupo não é algo mágico, pelo contrário, requer muita ação reflexiva e avaliativa do professor para os alunos, diferente do que se observa em algumas pesquisas.

Para esse levantamento foram utilizadas como ferramenta de pesquisa o Banco Digital de Teses e Dissertações –BDTD, a partir das palavras-chave: ensino coletivo, educação musical, violão. Poucos trabalhos foram encontrados, então uma nova inserção de palavras-chave foi realizada utilizando, simplesmente, ensino coletivo e educação musical ou ainda ensino de violão. Dessa forma, percebeu-se que existem muitos trabalhos que envolvem o ensino de violão, mas há uma ausência de trabalhos que enfatizam o ensino de violão em cursos de licenciatura em música.

Dessa forma, ao limitar as palavras-chave com a palavra violão e ensino superior, verificou-se, nessa plataforma digital, alguns trabalhos para ampliar a quantidade de textos pesquisados e buscou-se a associação de novos descritores que passaram a incluir educação musical, ensino coletivo, ensino superior e também

saberes docentes. Um ou outro trabalho como Tourinho(1995) já eram de conhecimento do autor quando utilizado no projeto para ingresso no mestrado, sendo para tal utilizado o *google.com.br* para encontrar um ou outro trabalho mencionado nessa revisão.

Quadro 1- Relação de pesquisas encontradas pelo BDTD (1995 - 2019)

Ano	Produção	Autor	Título da pesquisa	Palavras-chave
2019	Tese	Barros, Ricardo Abdalla	Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis	Docência em Música. Pedagogia Universitária. Saberes Docentes.
2017	Dissertação	Bolsoni, Patrícia	Perspectivas de alunos sobre aulas de piano: um estudo no curso de licenciatura em música da UDESC	Aprendizagem de piano. Licenciatura em Música. Piano Complementar. Relação com o saber.
2016	Dissertação	Silva Sá, Fábio Amaral da	Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica	Ensino coletivo de violão. Escola de educação básica. Aprendizagem musical.
2015	Dissertação	Freire, Jacó Silva	Ensino e aprendizagem de Violão na UFRN	Concepções de ensino. Concepções de aprendizagem.pedagogia do violão. Educação musical.
2015	Dissertação	Schwambach, Daniel	A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina	Didática. Violão. Escola de Música. Santa Catarina.
2014	Dissertação	Moreira, Thiago Alves Marques	Transformar música: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão	Ensino de violão. Conhecimento profissional. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Experiência docente. Análise Prática.
2013	Dissertação	Figueiredo, Marco Antônio De Araújo	Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina.	Formação. Professor. Atuação. Violão
2012	Dissertação	Oliveira, Marcelo Mateus	A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão	Improvisação. Relação com o Saber. Discurso Musical. Ensino de Violão.

2012	Dissertação	De Souza, Eddy Lincoln Freitas	*Habitus* e campo violonístico nas instituições de ensino do Ceará	*Habitus*,Campo. Capitais. Violão. Ensino Superior.
2013	Dissertação	Souza, Henry Raphaely De.	Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: reflexões sobre uma prática docente	Educação Musical. Ensino Coletivo. Bateria e percussão. Ensino superior.
2009	Dissertação	Vieira, Alexandre	Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música	Professores de Violão. Cultura profissional. Profissão professor.
2007	Artigo	Tourinho, Ana Cristina	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história	
2006	Artigo	Tourinho, Cristina	Ensino coletivo de violão e princípio da aprendizagem colaborativa	
2005	Tese	Araújo, Rosane Cardoso	Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano	Saberes docentes. Professores de piano. formação de professores.
2004	Dissertação	Carvalho, Isamara Alves	Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogos entre ensinar e avaliar um curso de instrumento	Educação musical, formação dos professores, avaliação educacional
2004	Artigo	Tourinho, Cristina	Educação musical, ensino coletivo, música, formação do professor	Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola
2003	Dissertação	Cruvinel, Flávia	Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social	Ensino coletivo. Cordas. Transformação social. Educação Musical
1995	Dissertação	Tourinho, Ana	A motivação e o desempenho	Motivação. Desempenho. Violão em grupo.Repertório

			escolar na aula de violão em grupo com Influência do repertório de interesse do aluno	

Fonte: Sistematizado pelo autor

Dessa forma, é possível, a partir do título das dissertações listadas na tabela acima, que os trabalhos selecionados na revisão abranjam formação docente ou ensino ou aprendizagem coletiva, como por exemplo, Tourinho (1995), que enfoca questões como a motivação e o desempenho a aprendizagem. E também outros exemplos, como: Oliveira (2012) e Moreira (2014) enfocam a questão da improvisação e a transformação da música e do conhecimento pedagógico.

Pela bibliografia relativa ao ensino do violão em grupo, foram incluídos trabalhos de mais de duas décadas, assim como também trabalhos de pesquisa relacionados ao ensino em grupo de outros instrumentos musicais, visto o potencial de diálogo com a presente dissertação. Nesse comparativo, é possível verificar pelo quadro acima a preocupação dos autores com aspectos quanto à metodologia do ensino do violão, à formação e atuação do professor e aos processos de ensino em grupo do instrumento musical.

Para melhor organização do trabalho, os textos mencionados acima foram organizados em três tópicos, a saber: *Formação docente e ensino de instrumento musical; Aprendizagem no ensino em grupo; e Didática*, a partir da sistematização dos trabalhos.

Também é importante salientar que quando o trabalho utiliza a terminologia *coletivo*, esta revisão de literatura manteve a terminologia utilizada pelo autor do trabalho revisado nesta pesquisa.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Como primeira categoria, cito as pesquisas que se direcionam à formação do professor: Figueiredo (2013) tratada formação do professor de violão e a relação com a atuação docente; Moreira (2014) investiga sobre a formação pedagógica do professor de violão, procurando através de um estudo de caso verificar como um professor organiza, adapta e representa o seu conhecimento musical (técnico instrumental, também) de modo que seja assimilado pelos alunos. Já Freire (2015)

investiga o ensino e aprendizagem de violão procurando compreender as abordagens didáticas e metodológicas, os quais constituem o ensino e aprendizagem do instrumento e Tourinho (2004) que propõe reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola.

Freire (2015) se atém à análise de uma realidade do ensino de violão em cursos específicos da UFRN, objetivando compreender concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas que estabelecem o ensino e aprendizagem do instrumento na UFRN.

Para atingir o objetivo principal Freire (2015) verificou, em linhas gerais, cinco aspectos: o primeiro deles foram as perspectivas metodológicas e de conteúdos que fundamentam a formação em violão nos cursos de música da UFRN. No segundo aspecto, o papel e os objetivos das disciplinas de violão nos cursos; já no terceiro, o autor verificou o perfil dos docentes das disciplinas violonística; no quarto aspecto, relativo às demandas dos sujeitos que estão diretamente envolvidos em tais propostas metodológicas. E, por último, as concepções que abarcam as práticas de formação e das metodologias de ensino que caracterizam a formação docente.

Dessa forma, o autor considera 3 concepções, a tradicionalista, a sistemática e a cognitivista e afirma que, na perspectiva trazida pelos docentes entrevistados, o ensino deve ser abordado seja por via tutorial ou coletivamente, para que os discentes disponham de momentos compartilhados.

Sobre a concepção do ensino do violão tradicionalista, segundo Freire (2015), refere-se à concepção tecnicista e pragmática. Ambas apresentam os exercícios técnicos que propunham um desenvolvimento particular, mas considera de acordo com a visão estabelecida por Abel Carlevaro, que: “a técnica deve ser entendida como um meio e não como um fim em si mesmo. Ou seja, ela deve ser trabalhada para que o aluno possa estar preparado a operacionalização de aspectos específico.” (2015, p.153).

Na concepção sistemática, a partir da perspectiva técnico-sistemático de Tennant, além das características já apresentadas na perspectiva tradicionalista de acordo com Freire, percebe-se uma sistematização de cada elemento técnico trabalhado. Também são percebidas pequenas reflexões sobre o estudo do mecanismo as quais são feita no contexto da técnica instrumental e rotinas de estudos, além de uma reflexão sobre a prática e performance que são feitas e levadas em conta. Entretanto, Freire (2015, p. 154) enfatiza que “Todavia, toda reflexão feita

no livro é realizada de forma bastante sintética. "Logo, o autor também traz vídeos explicativos e demonstrativos de como os exercícios devem ser trabalhados.

O autor considera que um método não supera os outros dentro da trajetória temporal, até porque concepções são desenvolvidas ao longo da história. Ao citar Eduardo Fernandez afirma que a perspectiva apresentada por este autor está alinhada ao que denomina-se técnico cognitivista. Segundo Donoso apud Freire (2015, p. 155), Fernandez menciona a existência de um violão imaginário cuja execução pode e precisa ser desenvolvida por meio de técnicas de mentalização e criação de lembranças proprioceptivas a partir de experiências reais com o instrumento.

Os resultados obtidos permitiram, segundo Freire, uma triangulação entre a bibliografia, documento e as entrevistas realizadas. O autor afirma que, em primeiro lugar, a literatura estudada apontou para uma diversidade temática relacionada ao ensino de instrumentos, no qual podem ser evidenciados aspectos como discussões sobre o ensino coletivo, de instrumentos musicais, o modelo conservatorial[2], a autoaprendizagem deliberada e informal, assim como, também pesquisas que focam a performance e interpretação, leitura à primeira vista, bem como os aspectos psicológicos na aprendizagem de violão, além de uma incursão sobre temáticas emergentes.

Sendo assim, com esses trabalhos investigados, foi possível o autor observar que “as pesquisas que tratam sobre o ensino coletivo (ou em grupo) de instrumento musical precisam ganhar mais maturidade epistemológica, para que possa discutir as principais problemáticas do ensino” (Freire, 2015, p.161).

Assim, também alicerçados aos documentos e entrevista realizadas, como resultados da pesquisa, foram apresentadas as concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas no âmbito de ensino e aprendizagem de violão afirmando que, na perspectiva trazida pelos docentes entrevistados, o ensino deve ser abordado seja por via tutorial ou coletivamente, para que os discentes disponham de momentos compartilhados e categorizou de um modo geral, as três concepções descritas acima.

---

[2] Sobre habitus conservatorial PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O ensino Superior e as Licenciaturas em Música – Um novo retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013

Já Tourinho (2004) traz como objetivo desta produção textual (comunicação), “aquecer acerca de como concebemos e podemos concretizar o ensino de música através da implementação do ensino coletivo de instrumentos musicais como uma possibilidade da inserção da música na escola regular”. Como resultado das reflexões aponta caminhos de que a aula de música precisa ser dinâmica, viva, com ausências de espaços “em brancos”, sendo o professor assíduo, pontual, exigente flexível, além de ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe.

Continuando nos resultados das reflexão, Tourinho (2004, p. 42) afirma que para pensar nas diferenças, dificuldades e vantagens do ensino coletivo, é preciso voltar para o ensino tutorial, para que as aulas em grupo possuam dinamismo e, nas palavras da autora: “não fiquem na sombra”. Ainda, segundo ela:

> Ensino coletivo na escola regular deve ter em mente não a formação do músico com as funções específicas do instrumentista, mas da possibilidade de oferecer um fazer musical concreto, que vá ao encontro da expectativa da maioria dos estudantes, que quer manipular um instrumento [...] (TOURINHO, 2004, p.42).

Dessa forma, será possível ir além do ouvir para fazer música, pois, segundo o autor, a escola é um espaço onde se possa praticar a experiência de tocar, cantar, e criar música.

Também foi constatado por Figueiredo (2013) que as escolas livres de música e conservatórios públicos e privados foram elencados como espaços de atuação profissional de mais de 70% dos alunos. Assim, foi possível verificar que poucos são os professores que não planejam as aulas, embora, em termos de repertório, destaca-se que a maioria dos professores utilizam MPB, mas não se distanciam numericamente dos que usam música erudita; igualmente observou-se que maioria dos professores trabalham com recursos midiáticos eletrônicos, tais como computadores, *softwares e mp3.* Também foi observado que os respondentes possuem entendimento e a consciência da construção de uma identidade profissional clara e delineada de acordo com a realidade em que eles convivem e se enxergam como professor.

Na dissertação de Moreira (2014), o objetivo da pesquisa é apresentar na investigação quanto e como o professor de violão organiza, adapta e de que forma este professor representa o conhecimento musical de modo que a aquisição deste

conteúdo pelos alunos seja aprendida e compreendida em aulas individuais. Como principal aporte teórico, Moreira utilizou as concepções de Shulman (1987), sobre o conhecimento do conteúdo e sobre os processos de transformação, por vias das quais o conteúdo deixa de ser um elemento que compõe repertório pessoal de conhecimentos do professor para tornar-se algo compreensível aos alunos.

Ainda no aporte teórico, utiliza a tipologia conteudista adotada por Zabala (1998) e as discussões de Tardif (2008) relacionadas à formação do “saber-fazer" e do “saber-ser” docente, os quais foram relevantes para a pesquisa em questão. A questão que permeava a pesquisa do autor era a de identificar como acontece o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo nas aulas de um professor de violão. Como resultado foi visto que a formação violonística veio como um fator importante ao professor em relação aos modelos de práticas pedagógicas específicas para tais conteúdos, assim como a formação em pedagogia, que contribuiu com sua prática pedagógica em sala de aula.

Refletindo quanto à gama de trabalhos, os quais são voltados ao ensino do instrumento, percebe-se preocupação dos autores para com a formação acadêmica dos professores, sua relação com a prática, assim como suas atitudes didáticas e metodológicas no campo do ensino do instrumento.

1.2 APRENDIZAGEM NO ENSINO EM GRUPO

Como segunda categoria cito os trabalhos que enfatizam a aprendizagem em grupo, que são: Bolsoni (2017), Oliveira (2013), Cruvinel (2003), Tourinho (1995, 2006) e Souza (2013). As pesquisas apresentam processos da aprendizagem de grupo instrumental, sendo a primeira voltada ao piano em grupo. Oliveira e Tourinho direcionaram a pesquisa para a aprendizagem do violão, já as pesquisas de Bolsoni e Oliveira apresentam as mobilizações dos alunos diante do objetivo do aprender.

A pesquisa de Tourinho(1995) é um dos primeiros trabalhos diretamente ligado ao ensino de violão em grupo. A autora trabalhou a motivação e aprendizagem do instrumento, pautando-se na hipótese de que, quando utilizado o repertório de interesse dos alunos, pode-se trazer maior rendimento escolar do grupo, ao contrário de um grupo com repertório curricular descontextualizado da realidade discente.

Considerou-se dois grupos, um o grupo experimental, que recebeu estímulo para estudar, ouvir e escrever as músicas do interesse do grupo, sem sugestões ou induções do professor em relação ao gênero musical. O outro grupo, chamado de “controle”, limitou-se ao repertório estabelecido pelo programa escolar. Em ambos os grupos foram ministrado o mesmo número de aulas, mesmo professor, no mesmo local e turno, com mesmas submissões às avaliações padrão da Escola de Música da UFBA. Para a autora, os resultados obtidos indicaram sensível diferença entre os dois grupos. Relacionados aos resultados obtidos, ficou claro que referente ao repertório e interesse pela aprendizagem, os alunos do grupo experimental diferenciaram-se em relação à conduta em que o repertório foi restrito ao curricular.

Tourinho (2006) introduz as ideias de Monereo e Gisbert (2002) sobre a aprendizagem colaborativa partindo da ideia de que o ensino coletivo de instrumentos pode incluir e explorar uma forma cooperativa de aprendizagem, a todos alunos, tanto os que já tocam bem como para os iniciantes.

Os dois autores a que Tourinho (2006) refere-se apresentam a possibilidade cooperativa “como um recurso de atenção à diversidade dos saberes” (TOURINHO, 2006, p. 90) A autora afirma que na aprendizagem cooperativa faz-se necessário que as diferenças, as quais "tanto assustam" no ensino tradicional, sejam vistas de forma positiva, pois é nessa heterogeneidade que constitui-se o aprendizado diante das diferenças entre os estudantes em classe.

No ensino colaborativo, segundo a autora, a possibilidade de dividir a responsabilidade, de incentivar a autonomia, e de levar a uma reflexão e à auto-avaliação é uma das propostas desta forma de ensino. Concluindo, a autora afirma que, de forma semelhante ao ensino tutorial, acredita que tanto pode existir o ensino coletivo centrado no professor, como possuidor do conhecimento a ser transferido, como podem existir estratégias de permitam aos alunos a possibilidade de interagir com seu grupo de forma orientada.

De acordo com Tourinho (2006, p. 95), a formação do professor “ainda se apresenta como peça fundamental em trabalhos desta ordem, porque parte dele a atitude dialógica com e entre os estudantes.” Sendo assim, conseguir diagnosticar e decidir a trajetória a seguir com o mais experiente, colocando objetivos claros, ao mesmo tempo sendo flexível, são caminhos que “só podem ser feitos baseados na flexibilidade e no controle de situações de classe” (TOURINH0, 2006, p. 95).

Bolsoni (2017) traz como foco da investigação de uma turma de instrumento de Licenciatura em Música em situação de aprendizagem musical em aulas de piano em grupo. No processo de pesquisa, foi necessário conhecer as trajetórias musicais dos discentes participantes, bem como as atividades nas quais são trabalhadas as habilidades funcionais no piano.

Motivada pela reflexão relativa à importância de desenvolver, na prática, aspectos que proporcionem uma formação sólida ao discente em razão de uma didática que considere suas necessidades e, assim, faça sentido ao aluno, acredita-se que instigou a autora a pesquisar e procurar responder ao questionamento de "Como os alunos de disciplinas de piano de um curso de licenciatura em música reconhecem as habilidades desenvolvidas e seus saberes musicais?" A partir desse questionamento, a pesquisadora traçou o objetivo geral que foi apresentar as habilidades musicais praticadas nas atividades realizadas nas observações de aulas durante a pesquisa, com foco analítico, para saber se há mobilizações usadas pelos licenciados para desenvolver os conteúdos pertencentes às disciplinas de piano, com o intuito de compreender o que e de que forma o aprendizado se dá pelos alunos.

Como resultados da pesquisa, Bolsoni (2017) afirma que as mobilizações para a aquisição de saberes estão relacionadas com o significado que a prática de piano tem para cada um dos estudantes. Dessa forma, trazer os processos metodológicos da pesquisa, na perspectiva dos discentes, e suas experiências sobre o aprendizado de piano no curso de licenciatura pode auxiliar na reflexão sobre as possibilidades e os desafios das metodologias de ensino empregadas.

Sendo assim, os depoimentos coletados através de entrevistas destacaram que um ensino contextualizado, e que vá ao encontro dos saberes necessários a serem desenvolvidos nesse campo de atuação, é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do instrumento.

Oliveira (2012), por sua vez, analisa o papel da atividade de improvisação coletiva ao violão, partindo do sentido atribuído pelos sujeitos da atividade. Ele busca compreender a atividade além do pensamento voltado às estratégias educativas a partir do ensino, pois preza a apreensão do conhecimento teórico e prático, alicerçando-os às formas de mediação do saber. Oliveira levantou três questões que inicialmente nortearam e motivaram a pesquisa: como a prática de improvisação pode ser feita quando adotado o contexto de aulas em grupo, qual o sentido destas atividades aos alunos e se de fato são imprescindíveis ou apenas interessantes aos

discente. Como referencial teórico, assim como Bolsoni, baseou-se na relação com o saber, de Bernard Charlot, utilizando categorias como atividade, sentido, mobilização, assim como composição, apreciação, performance e discurso musical baseando-se em Swanwick[3].

O objetivo central da pesquisa de Oliveira foi analisar o papel da atividade de improvisação musical na iniciação ao violão a partir do sentido atribuído pelos sujeitos à atividade desenvolvida. Através de um curso de extensão de oficina de violão, projeto de extensão universitária do curso de música da licenciatura da UFC, utilizando o método pesquisa-ação, obteve como resultado através dos instrumentos de coleta de dados que, embora a composição (como recurso pedagógico) ainda não é uma prática comum na educação musical brasileira a improvisação tem valiosa utilidade para aprendizagem da música.

Sobre a pesquisa de Cruvinel (2003), a mesma apresenta o ensino coletivo de instrumentos de cordas, considerando essa prática como uma metodologia de ensino eficiente para a iniciação instrumental. Para a autora, o ensino coletivo de instrumentos seria um veículo de democratização musical. A pesquisa experimental foi delimitada entre um semestre letivo (agosto a dezembro de 2002) sendo essa desenhada para dois grupos de diferentes perfis, o primeiro pré-adolescente e adolescente em situação de rua e o segundo, trabalhando com pessoas da comunidade com perfis diversos.

Com a descrição e análise de dados, a autora comprovou que, primeiramente, o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e elementos técnico-musicais de caráter elementar para a iniciação do instrumento. Segundo, constatou que ocorreu desenvolvimento musical em todos os sujeitos, ampliando a capacidade de concentração, disciplina, autoconfiança, autonomia e a independência nos alunos bem como possibilitou interação e desenvolvimento do senso crítico causado pelos estímulos e a democrática, condução por parte da pesquisadora (também docente do grupo).

Por fim, foi atribuído ao educador musical que deve estar atento às manifestações musicais da contemporaneidade para dialogar melhor com os

---

[3] A partir do referencial teórico do Swanwick, Oliveira destaca os três princípios do autor ao considerar música como um discurso, o discurso dos alunos e a fluência da música. Também enfatiza a tese do autor de que A tese de Keith Swanwick é a de que “o fenômeno dinâmico da metáfora serve de base a todo discurso”.

discentes. Também foi atribuído ao professor o dever de compreender o contexto socioeconômico, político e cultural do sistema em que está inserido, pois a partir do estudo realizado com as dissertações é possível identificar o interesse na pesquisa quanto à aprendizagem dos alunos, ao ensino coletivo do instrumento e à importância dos processos permeados pela formação, atuação e propostas metodológicas pelo docente de Licenciatura em Música.

1.3 DIDÁTICA DE INSTRUMENTOS

Vieira (2009) e Souza (2012) investigaram o comportamento do professor no que diz respeito à cultura profissional e o *habitus*[4], que é relativo à perpetuação da forma de ensino. Souza (2013) e Silva Sá (2016) investigam processos metodológicos, sendo que o primeiro tem a percepção a partir das ações de um professor dentro de sua prática cotidiana e Silva Sá pesquisa a eficácia de uma proposta metodológica entre alunos.

Por outro lado, a pesquisa de Schwambach (2015) se propôs a descrever a didática dos professores de violão em escolas de música de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada em três etapas, sendo que utilizou um estudo de caso após um estudo exploratório e coletou dados das práticas de ensino e demais informações sobre o campo de trabalho a partir de um *survey*. Os resultados dessa e de outras pesquisas serão detalhados a seguir.

Souza (2013) teve como proposta de pesquisa investigar os processos metodológicos de ensino coletivo de um professor de bateria e percussão. Assim, propôs, como objetivos específicos, identificar os processos de ensino coletivo usados pelo professor escolhido para o estudo de caso e realizar descrição e análise das concepções de ensino de música que o professor associa a tais processos.

---

[4] De acordo com Bourdieu apud Pereira (2014), habitus significa "História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. "(PEREIRA, 2014, p.91)

Como resultado, Souza afirma que o professor participante da pesquisa realiza o seu ensino, via manutenção de um ambiente calmo e pessoal em que ocorrem aulas individuais e coletivas, tendo o repertório como fio condutor das atividades com os recursos disponíveis. Foi identificado que o professor assume um papel facilitador e mediado do conhecimento e que o ensino coletivo processa-se alternando momentos de práticas individuais e em grupo.

Silva Sá (2016) procurou sistematizar uma metodologia de ensino que contemplasse a formação musical inicial na educação básica, com ampliação do seu repertório por meio do ensino coletivo[5] de violão. Para tal objetivo, a abordagem escolhida foi a qualitativa, pelo método pesquisa-ação. Foram utilizados diversos instrumentos de coleta de dados nos quais realizou uma atividade no contraturno escolar com um grupo de 16 alunos do ensino médio. Para isso, considerou a proposta metodológica pautada em 12 princípios, sendo eles:

> I. Democratizar o acesso ao ensino da música na educação básica;
> II. Todos os indivíduos são aptos a terem um desenvolvimento cognitivo musical;
> III. Diferentes procedimentos podem ser utilizados para favorecer a memorização e a aprendizagem musical;
> VI. A criação, a criatividade e a improvisação devem ser estimuladas no processo de iniciação musical;
> V. A apreciação musical deve estar presente nas aulas de música;
> VI. A imitação é um importante recurso na aprendizagem musical;
> VII. O emprego do solfejo e do canto são essenciais no processo de musicalização;
> VIII. A motivação e a socialização favorecem o aprendizado musical;
> IX. A teoria musical deve estar relacionada com a prática (Teoria Aplicada);
> X. A aula de música deve contemplar unidade e variedade através de uma prática distribuída;
> XI. Considerar o repertório musical dos alunos;
> XII. Contemplar a diversidade cultural e conduzir os alunos a novas experiências musicais. (SILVA SÁ, 2016, p. 67)

O pesquisador utilizou como base de referencial teórico Dalcroze, Kodaly, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick. Como resultado da pesquisa, foi constatado que a proposta metodológica do ensino coletivo de violão contemplou as questões relativas à formação musical técnica quanto à formação cultural dos alunos revelando-se eficiente no processo de ensino-aprendizagem, contemplando os princípios considerados pela pesquisadora.

---

[5] Termo usado por Silva Sá (2016)

Souza (2012) analisa o *habitus* dos professores de violão que atuam nas IES do Ceará, bem como a constituição do campo violonístico nesses espaços. O processo de investigação deu-se a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores da Instituições de ensino do Ceará. Fontes documentais também contribuíram como importante fonte de análise e interpretação dos fatos. O autor faz um histórico da utilização do violão, de espaços não escolares até aportar às universidades brasileiras. O autor considera que o profissional tenha como pré-requisito para ingressar como docente universitário na graduação, mestrado e doutorado, artigos publicados, recitais, experiência de ensino reproduzindo o *habitus, na perspectiva teórica de Bourdieu,* como uma categoria que permite analisar a relação entre o percurso dos agentes, escolhas, níveis de sucesso ou mesmo insucesso escolar e o fato de terem se tornado professores universitários.

Como resultado da pesquisa, Souza (2012) indica que o *habitus* dos agentes pesquisados exerceu uma forte influência no que se refere às escolhas profissionais, caminho, relações sociais e acúmulo dos capitais necessário ao ingresso na docência do ensino superior.

A dissertação de Vieira (2009) objetivou apreender e compreender os modos de ser e agir na profissão dos professores de violão. Nesse sentido, são os valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios da cultura profissional dos professores do instrumento. Como resultado pode-se destacar o fato de que os professores de violão constituírem um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional, transmitida no percurso da socialização profissional. A pesquisa limitou-se a apontar tendências gerais que são: a importância das redes na construção e manutenção das expectativas e necessidades do público atendido, bem como, o poder e capacidade de adaptação e diante de diversas demandas. Acredita-se que os resultados contribuem para uma maior visualização sobre a constituição das culturas profissionais dos professores de instrumentos musical.

Schwambach (2015) traz como objetivo um mapeamento dos aspectos didáticos utilizados por professores e como essas ações agem na adequação do perfil do aluno. O trabalho se subdividiu em três partes: estudo exploratório, *survey* e estudo de caso.

Na etapa do estudo exploratório, Schwambach classificou 295 municípios no estado catarinense, de acordo com a presença ou ausência de escolas de música. No *Survey* o autor, a partir dos municípios com escolas de música, que totalizaram 119,

realizou uma amostragem de razão 1:2, resultando assim, com adaptações, em um montante de 62 municípios.

No estudo de caso o autor descreve a situação social dos professores de violão, detectando que a adaptação ao perfil do aluno, junto de um ensino direcionado à formação instrumental é, muitas vezes, o fator que garante a permanência do aluno, para isso, o autor utiliza o termo “didática da sobrevivência”. Ele constata que em alguns casos realidade não foram percebidos por todos os professores entrevistados, o que não quer dizer que não ocorra o ensino e aprendizagem. O autor também revela que as etapas didáticas as quais envolvem o planejamento, orientação e avaliação são um ciclo docente flexível, ensejado principalmente pelos objetivos diferenciados de alunos com diferentes perfis.

Dentre os trabalhos encontrados na licenciatura em música que abarcam o ensino de violão, por não ter encontrados trabalhos ligados, especificamente, a essa modalidade voltados ao curso de licenciatura em música, foram considerados relevantes os trabalhos de pesquisa selecionados por abordarem o ensino de violão, ensino em grupo ou coletivo e a formação docente e didática utilizada pelo professor de instrumento em outros diversos níveis estudantis.

1.4 SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste subtópico, foram utilizados três trabalhos de pesquisa que abordaram educação musical, ensino da música e ensino superior de música e saberes docentes. Para tal, foram usados os descritores: educação musical, saberes docentes e educação musical, saberes docentes e ensino superior. Segundo Cardoso (2005) as primeiras pesquisas sobre saberes (não somente na educação musical) no Brasil datam dos anos 90, sendo fortemente influenciados pelos estudos internacionais da década de 80.

Existem diversos trabalhos que tratam diretamente da temática saberes docentes, porém, optou-se pelos autores aqui escolhidos por terem maior afinidade com a presente dissertação. Os três trabalhos selecionados foram as teses de Barros (2019), Araújo (2005) e dissertação de Carvalho (2004). Os três autores tiveram como principal referencial Maurice Tardif. Com todos os autores há um discurso quanto à tradição do ensino do instrumento e as abordagens pedagógicas. Sendo que, Barros,

por ser um autor mais recente (2019), acresce ao texto o termo *habitus* conservatorial, o que não significa ausência de tal perspectiva nos demais autores.

Segundo Barros (2019), na pesquisa que envolveu o estudo com professores de música de três universidades estaduais de São Paulo, procurou-se responder a duas perguntas de pesquisa - ou uma pergunta composta: uma delas era descobrir quais saberes docentes predominam entre estes professores e a outra era quais saberes precisariam ser desenvolvidos. O autor afirmou que, durante a análise dos dados, apropriou-se dos dados coletados dessas três universidades como um "*locus* rico e significativo ao Estado de São Paulo" (BARROS, 2019, p.104)

Na realização de entrevistas semiestruturadas, o autor selecionou professores universitários sem formação no campo do ensino, através de um questionário on-line e também via observação não participante, esses foram mecanismos considerados favoráveis para coletar os dados de modo que propiciasse ao autor resposta às duas perguntas da pesquisa.

Para a pesquisa, as análises estabelecidas pelo próprio autor considerou os seguintes saberes: disciplinar, curricular, experiencial, da tradição pedagógica, da docência musical, dialógica e afetiva e da ação colaborativa.

Sendo assim, como resultado dessas análises de todos os dados obtidos, a partir das dimensões, o autor observou que, dentro dos saberes disciplinares, a dimensão que abarca a técnica do instrumento foi ressaltada com ênfase como elemento indispensável à docência em música. E ele ainda acrescenta que, para ir além da dimensão técnica, para promover uma dimensão mais crítica e reflexiva, é necessário a combinação dos saberes disciplinares com outros saberes. Já no âmbito dos saberes curriculares foi revelado que de um modo geral conhecem um só tipo de currículo, o do modelo conservatorial.

Ao considerar a dimensão experiencial, foi perceptível a hiper valorização a carreira como solista ou músico de uma orquestra, ou seja, a carreira artística que exercem paralelamente à de professor universitário. Outras experiências adquiridas em aulas particulares, em escolas ou conservatórios também são mencionadas.

Em relação à dimensão da tradição pedagógica, mostrou que a maioria dos professores participantes da pesquisa adotam o modelo conservatorial para as aulas práticas de instrumentos, trabalho com atendimento individual priorizando foco no

aluno, com suas dificuldades e necessidades de desenvolvimento de habilidades específicas, sendo que somente um professor utiliza a concepção coletiva[6].

Em relação à dimensão da ação colaborativa, essa ocorre de um modo geral nas parcerias entre professor - aluno e aluno - aluno. Parcerias entre professor-professor, ocorrem de acordo com a descrição de Barros (2019), somente entre docentes de áreas específicas, sendo que as diferentes áreas de instrumento atuam isoladamente.

Barros também afirma que os saberes da performance (ARAUJO, 2005) não foram levados em conta devido ao fato destes estarem aproximados à formação técnico - instrumental do professor, considerando esses saberes dentro da dimensão disciplinar.

Por fim, Barros apresenta a seguinte tese: “os saberes da docência musical podem vir a contribuir para mudanças paradigmáticas do *habitus* conservatorial dos professores para uma consciência crítica no ensino de instrumento.” (BARROS, 2019, p.157)

Ao pesquisar sobre os saberes que circundam a prática pedagógica de professores de piano, Araújo (2005) procurou responder a seguinte questão: “Que saberes norteiam a prática pedagógica do professor de piano ao longo de sua carreira?" A partir disso, ele realizou análises dos docentes, seja na esfera do discurso, como também na atuação de três professoras de piano bacharéis, as quais se encontravam em diferentes etapas da carreira profissional.

O referencial teórico foi composto com os principais autores Tardif e Huberman, sendo esses complementados por autores da literatura educacional e da educação musical. A escolha de Tardif, como referencial, assegurou um ponto de partida de uma reflexão preliminar, tendo estabelecido isso e considerando as diferenças existentes entre o professor de ensino regular e o professor de piano, seja na questão de formação profissional quanto especificidades de cada profissão. Da mesma forma, trouxe a necessidade da autora buscar uma tipologia que, de algum modo, tornasse possível abranger os diferentes grupos de saberes que compreenderam: saberes disciplinares, saberes curriculares, experienciais e saberes de função educativa.

---

[6] O autor utiliza esse termo.

Como resultado, concluiu que os saberes curriculares e experienciais, trazidos por Tardif, foram observados na atuação profissional dos professores de piano participantes da pesquisa.

Já os saberes disciplinares surgem nesta pesquisa divididos em duas subcategorias – saberes disciplinares oriundos da formação inicial e os saberes disciplinares emergentes. A primeira categoria está vinculada à formação adquirida até a conclusão do Bacharelado em Música, a outra categoria está relacionado à formação continuada das docentes, não somente a partir da ação institucional onde trabalham, mas também considerando os processos de autoinstrução;

A partir das indagações estabelecidas, concluiu que as professoras participantes da pesquisa possuíam um conjunto de saberes que norteavam suas práticas docentes que, com o passar do tempo devido à experiência, passavam a articular-se com maior intensidade em suas atividades de ensino. Dessa forma, identificou-se a mobilização dos saberes, e mesmo sendo as professoras participantes oriundas do curso de bacharelado, nas palavras de Araújo (2005, p. 264): "o curso ofereceu disciplinas significativas para a aquisição dos saberes disciplinares e curriculares, mas não para a aquisição dos saberes da função educativa."

A dissertação de Carvalho (2004) apresentou como objetivo conhecer e discutir de que forma os professores de instrumento musical, que ensinam para crianças, relatam seu processo de aprendizagem para a docência a partir dos eixos ensinar e avaliar. Utilizou como referencial Tardif (2002) e Mizukami, com trabalhos de pesquisa entre 1996 até 2002; também utilizou autores da educação que ajudaram a respaldar as reflexões sobre o processo de ensino – aprendizagem e na democratização do ensino na educação musical.

Para realizar a pesquisa qualitativa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas em uma escola que é uma autarquia municipal onde a escolha dos 10 professores participantes considerou os seguintes critérios:

- Lecionar instrumento para crianças na Escola escolhida;
- Lecionar instrumento há pelo menos 5 anos;
- Concordar em participar;
- Pertencer às áreas de cordas, piano, flauta-doce ou violão.

Na pesquisa com os professores constatou-se que os saberes para o exercício da docência destes foram, nas palavras da autora, "construídos prioritariamente na e a partir da prática" (CARVALHO, 2004, p.103).

Dessa forma, foi possível confirmar que o exercício da docência dos professores pesquisados são personalizados devido à multiplicidade de características cognitivas, afetivas e político-sociais que os professores e alunos vivenciaram.

A autora também constatou que, embora acreditem que toda criança tenha potencial para aprendizagem musical, os professores entrevistados aprenderam no contexto da escola em que estudaram, local em que o acesso não é aberto para todos e que, devido à falta de vagas para o aprendizado de instrumento, e também ao "desencontro no trabalho pedagógico entre os professores das matérias teóricas e os professores das matérias prática, a permanência dos alunos nem sempre é estimulada" (CARVALHO, 2004, p.104).

Com a pesquisa procurou-se atingir o objetivo de demonstrar que há preocupação dos professores em priorizar o ensino técnico para tocar o instrumento, e a pesquisa constatou também ausência de um espaço de discussão de aspectos metodológicos do ensino dos diferentes conteúdos musicais.

Como foi possível observar, todos os pesquisadores observaram que há uma forte predileção pelo desenvolvimento técnico nas pesquisas com professores, entretanto os pesquisadores identificaram a presença de saberes - estabelecidos por Tardif e suas adaptações ao entendimento da prática do ensino do instrumento musical.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo será discutida a abordagem qualitativa e as estratégias de coleta de dados escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Sampiere *et al*. (2013), a abordagem qualitativa permite que perguntas e hipóteses sejam desenvolvidas antes, durante e depois da coleta e análise de dados. Segundo os autores, a revisão inicial de literatura, pode ser complementada em qualquer etapa da pesquisa, inclusive sendo, muitas vezes, na abordagem qualitativa, sendo necessário retornar a etapas anteriores.

Outras características levantadas pelos autores é a abertura da pergunta da pesquisa e o remodelamento da mesma. Também na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem autonomia para prosseguir o processo e ir ajustando-a ao referencial teórico escolhido.

Na pesquisa qualitativa, segundo Sampiere *et al*. (2013), não recebemos dados estruturados, sendo o pesquisador responsável por estruturá-los. O autor destaca que os objetivos da análise são:

- Dar estrutura aos dados, que implicam organizar as unidades, as categorias, os temas e os padrões;
- Descrever as experiências dos agentes (pessoas) envolvidos sob a ótica do pesquisador;
- Compreender com profundidade o contexto em torno dos dados;
- Descrever explicando ambientes, fatos, fenômenos;
- Encontrar sentido para os dados no âmbito da questão da pesquisa;
- Relacionar os resultados da análise com a teoria fundamentada ou construir teorias.

2.1 ESTUDO DE CASO

A caracterização das ciências pode ser dada a partir de seus objetos de estudo e desenvolvimento. Segundo Gil (2008), as classificações das ciências de um modo geral – ainda que diversos autores possam não chegar a um consenso quanto a tais classificações – todavia são possível, podendo ser em duas grandes categorias: formais e empírica. Sendo que a ciência empírica, trata-se de uma forma que pode

ser categorizada como uma ciência social. Dessa forma, assim como nas ciências formais, nas ciências empíricas, sejam naturais ou sociais, a pesquisa é uma atividade central. De acordo com Marconi e Lakatos (2009), a pesquisa tem fundamental relevância no campo das ciências sociais, principalmente na solução de problemas coletivos.

Segundo Creswell (2014) a pesquisa de estudo de caso abarca o estudo de um caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real. O autor também acrescenta que tal pesquisa não é metodologia, mas sim, uma escolha de que objeto deve ser estudado.

E, para melhor entendimento, Craswell (2014) lista características do estudo de caso:

- Identificação de um caso específico, que poderá ser uma entidade concreta como um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização ou uma parceria. Também, em um nível menos concreto, pode ser uma comunidade, um relacionamento, um processo decisório ou um projeto específico.
- A intenção: O caso pode ser intrínseco, sendo ele composto, para ilustrar o caso peculiar, ou instrumental caso a intenção do caso seja entender um problema ou uma preocupação específica.
- Apresentar uma compreensão em profundidade do caso, no qual neste caso é coletado muitas formas de dados qualitativos, desde matérias como entrevistas, observações, material documental e materiais audiovisuais.
- Em relação a análise de dados pode ser utilizado várias fontes para comparação ou uma única fonte para análise.
- Outros aspectos são a descrição do caso, na qual é possível identificar temas, questões ou situações específicas, assim como estudo a organização a partir da cronologia do estudo e as conclusões estabelecidas pelo estudo do caso.

Anda sobre a investigação de estudo de caso, Yin (2015) afirma que a mesma apresenta um número elevado de variáveis que são de interesse dos pesquisadores, baseando-se em várias fontes de evidência e requerendo um embasamento teórico e descrição que também é característica desta pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), a escolha dos grupos pesquisados, trazendo-o para a pesquisa, não é aleatória e há interesse na opinião de um grupo determinado dentro da comunidade.

Por isso, caracterizando o estudo de caso único, escolhemos quatro universidades da região sul do país e, a partir do contato com os professores de instrumento violão, que atuam com ensino em grupo, foi feita a investigação para compreender as práticas pedagógicas de instrumento na perspectiva desses professores, descrevendo como eles entendem o ensino do instrumento violão em cursos de Licenciatura em Música.

2.2 COLETA DE DADOS

No enfoque qualitativo, segundo Sampiere *et al*. (2013) a coleta de dados é fundamental:

> O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que serão transformados em informação) de pessoas, seres vivos, comunidades, contextos ou situações de maneira profunda; nas próprias "formas de expressão" de cada um deles. Quando se referem a seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes seja de maneira individual, grupal ou coletiva. Eles são coletados para que possamos analisá-los e compreendê-los, e assim respondermos as perguntas de pesquisa e gerarmos conhecimento. (SAMPIERE *et al*, 2014, p. 414)

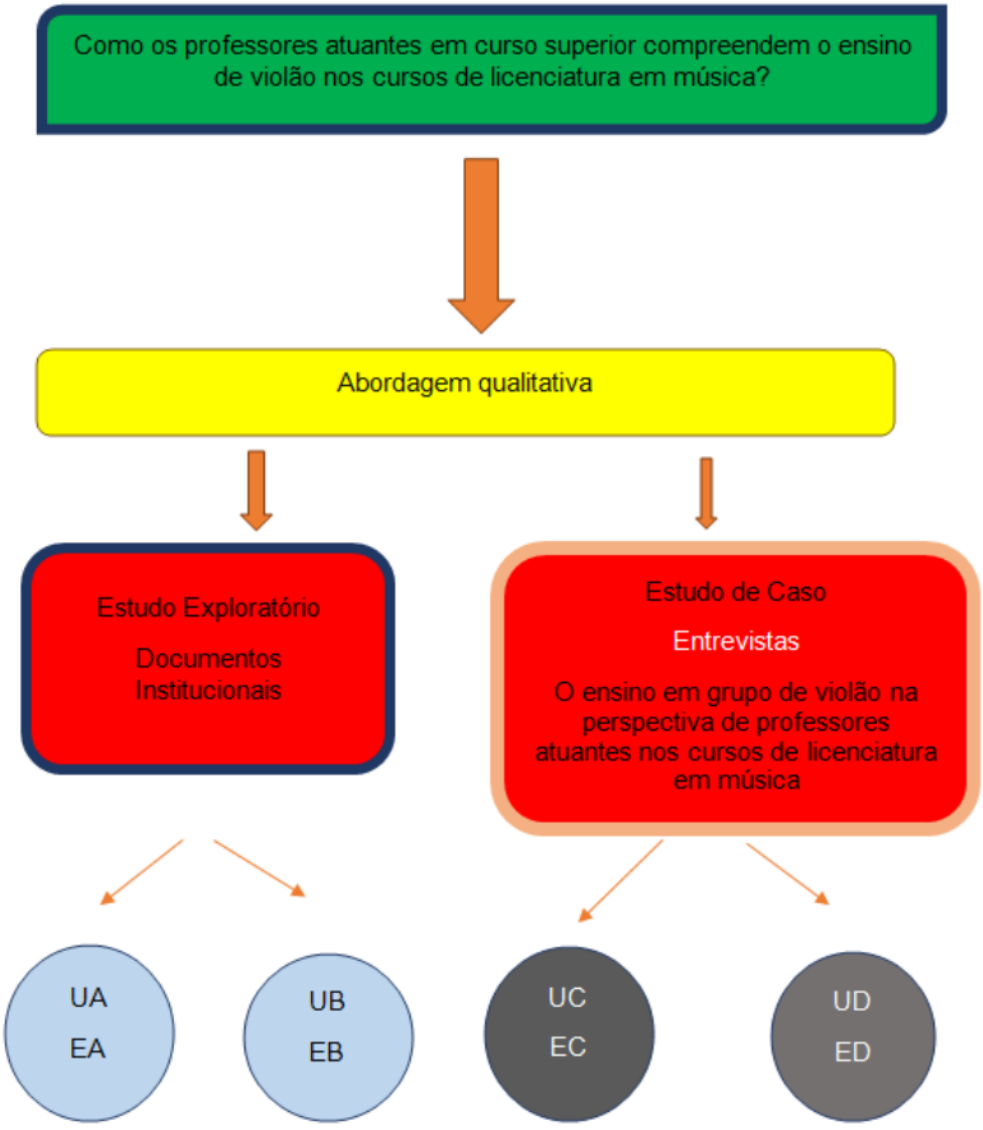
Assim, é possível verificar que a coleta de dados é fundamental para o desenrolar da pesquisa, pois a partir do que é recebido e visualizado, a ação da análise torna-se mais concreta e possível de compressão, para que assim, o estudo e compreensão seja conhecido e fundamentado.

Creswell (2014) visualiza a coleta de dados como uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa, afirmando que, para isso, será importante estabelecer o que chama de *rapport* com os participantes de forma que se sintam capazes de fornecer os dados com maior naturalidade, o que não evita que informações sejam omitidas pelos participantes entrevistados da pesquisa. Nesse sentido, "exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame" (CRESWELL, 2014, p.122).

Para a coleta de dados foram considerados dois aspectos: o primeiro, estudo exploratório e o segundo aspecto leva em consideração os dados extraídos das entrevistas realizadas com professores.

O estudo exploratório utilizou a revisão de literatura sobre o ensino em grupo do instrumento violão, no qual tal ênfase é em razão dos cursos em que atuam os respectivos professores selecionados e documentos destas instituições, utilizados para identificar como cada uma das universidades estrutura a disciplina na formação dos seus alunos.

Figura 1: Desenho da pesquisa



Fonte: Sistematizado pelo autor

2.2.1 Estudo exploratório

O estudo exploratório caracteriza-se por ser a etapa da pesquisa em que se busca uma familiarização com o fenômeno que está sendo investigado, ou seja, um conhecimento prévio sobre o assunto de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão, entendimento e precisão dos dados. A investigação preparatória foi realizada com base em documentos disponibilizados nos sites de universidades, como Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o currículo Lattes dos professores selecionados.

Pacheco (2019) realizou um levantamento das universidades da região sul do Brasil que oferecem cursos de Licenciatura em Música de forma presencial, no qual foram encontradas:

> [...] 24 universidades que oferecem cursos de Licenciatura em Música, das quais oito se concentram no Paraná (FAP/UNESPAR, EMBAP/UNESPAR, UFPR, UEM, UEL, UEPG, FACIAP, PUCPR), seis em Santa Catarina (UDESC, FURB, UNIPLAC, UNIVALI, UNOESC, UNOCHAPECÓ) e dez no Rio Grande do Sul (UFRGS, UFSM, UFPel, UERGS, UPF, IPA, UCS, ISEI, EST, UNIPAMPA) (PACHECO, 2019, p. 25).

A partir do levantamento feito por Pacheco e tendo verificado alguns nomes de instituições que atuam na perspectiva do ensino em grupo, foi possível fazer um contato prévio com as universidades para dar continuidade ao processo de pesquisa. Para preservar os nomes das universidades e dos professores que atuam nas três instituições que oferecem cursos de Licenciatura em Música, situadas no sul do Brasil, optou-se por nomeá-las com letras, mantendo o anonimato, com apresentado no quadro 2:

Quadro 2 - Siglas das universidades e respectivos professores

UNIVERSIDADE	ESTADO	Sigla[7]	PROFESSOR ENTREVISTADO	Sigla[8]
A	SC	UA	A	E

[7] Siglas criadas para identificar representar as universidades participantes para fins desta pesquisa.
[8] Siglas criadas para identificar representar os professores participantes para fins desta pesquisa.

B	RS	UB	B	EB
C	PR	UC	C	EC
D	PR	UD	D	ED

Fonte: Elaborado pelo autor

As instituições mencionadas apresentam a disciplina de violão em seus PPCs, ainda que mudem a designação. Das instituições escolhidas foram coletadas as ementas das disciplinas que compreendem o ensino de violão em grupo disponível on-line.

2.2.1.1 Universidade A

A Universidade A localiza-se no estado de Santa Catarina, sendo uma universidade pública, possui as disciplinas obrigatórias de Instrumento Violão I e II, assim como disciplinas eletivas de Instrumento Violão, IV, V e VI. As disciplinas I e II funcionam respectivamente no primeiro e segundo semestres do curso e as demais eletivas funcionam dependendo da demanda de alunos para preenchimento de vaga.

É importante salientar que os alunos têm a oportunidade de escolher entre cursar obrigatoriamente o violão ou o piano nas 3ª, e 4ª fases. Posteriormente, dando prosseguimento ao percurso escolar, o aluno pode escolher continuar o aprendizado de violão em instrumentos eletivos.

A ementa das disciplinas e sua carga horária estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Ementa Da Disciplina Instrumento Violão E Eletivas

Disciplinas obrigatórias
Instrumento Violão I - Ementa: Postura; afinação; mecanismos elementares de mão direita e mão esquerda; reconhecimento do braço do violão nas primeiras posições; noções de cifragem; padrões rítmicos de mão direita aplicados a progressões harmônicas elementares; prática de acompanhamento; prática de conjunto de violões.

Instrumento Violão II - Ementa: Ampliação dos conceitos técnicos essenciais; reconhecimento da região média do braço do violão; cifragem em nível intermediário; padrões rítmicos de mão direita aplicadas a progressões harmônicas de crescente complexidade; transposição; prática de acompanhamento; prática de conjunto de violões; conceitos práticos sobre o uso do violão como apoio didático na sala de aula.
Disciplinas eletivas
Instrumento violão III - Desenvolvimento dos recursos técnicos e musicais através de prática de exercícios e repertório progressivo; reconhecimento de toda a extensão do braço do violão; estudo sistematizado da formação de acordes no instrumento; prática de acompanhamento; elaboração de arranjos em contextos musicais que utilizem o violão - **pré requisito Violão II**
Instrumento Violão IV - Introdução aos mecanismos de técnica avançada; prática de leitura e desenvolvimento das aptidões musicais através de repertório progressivo; conceitos de fraseado e sonoridade aplicados a diferentes estilos musicais; utilização do violão como instrumento solista e acompanhante; estudo da literatura do instrumento através de análises e audições comentadas – **Pré requisito violão III**
Instrumento violão V - Estudo detalhado dos mecanismos de mão direita e mão esquerda; prática de leitura e desenvolvimento das aptidões musicais através de repertório progressivo; prática de música de câmara em grupos de dois ou mais violões; estudo da literatura do instrumento através de análises e audições comentadas; projetos de performance - **Pré requisito violão IV**
Instrumento violão VI - Estudo detalhado dos mecanismos de mão direita e mão esquerda; prática de leitura e desenvolvimento das aptidões musicais através de repertório progressivo; prática de música de câmara com violões e/ou outros instrumentos; estudo da literatura do instrumento através de análises e audições comentadas; projetos de performance; considerações sobre o ensino do violão - **Pré requisito Violão V**

Fonte: Fornecido pela website da universidade.

A carga horária das disciplinas acima são 2 créditos totalizando 36 horas cada.

2.2.1.2 Universidade B

Na universidade B constava, disponibilizado on-line, somente o nome da disciplina e carga horária. Contudo, o professor disponibilizou seu plano de ensino mostrado a seguir. A disciplina é oferecida em dois semestres consecutivos, sendo que, não é uma disciplina eletiva, já que, para completar o currículo, todos discentes têm que percorrer por todos os instrumentos que o curso de licenciatura oferece. O plano apresentado é das Práticas Instrumentais III que o professor fez no final de fevereiro de 2020. Já no semestre seguinte, elabora o plano IV e assim por diante.

Quadro 4 - Ementa da disciplina práticas instrumentais III

Práticas instrumentais III.
Introdução à técnica de leitura à primeira vista ao violão. Introdução às técnicas de mão direita e mão esquerda do violão clássico. Leitura e interpretação de partituras solo de dificuldade intermediária. Prática em conjunto. Projeto de prática pedagógica em grupo.

Fonte: Fornecido pelo professor da disciplina, EB

2.2.1.3 Universidade C

A universidade C tem instrumento durante todo o curso, sendo nominada Prática do Instrumento do 1 ao 4. Na disciplina de instrumento eletivo o aluno escolhe um instrumento e fará o mesmo por todos os quatro níveis eletivos, totalizando 136 horas.

Quadro 5 - Ementa da disciplina "Práticas do Instrumento I ao VIII"

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento I**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Estudo dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento II**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Estudo dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento III**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Desenvolvimento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento IV**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Desenvolvimento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento V**

C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Aprofundamento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento VI**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Aprofundamento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento VII**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Aprimoramento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

DISCIPLINA:	**Prática do Instrumento VIII**		
C/H TOTAL:	17 h/a		
C/H TEÓRICA:	C/H PRÁTICA: 17h	C/H EXTENSÃO:	C/H SEMIPRESENCIAL:
EMENTA: Aprimoramento dos processos da *performance* musical a partir da construção de repertório de diversos estilos.			

Fonte: Fornecido, via e-mail, pelo coordenador da universidade C

2.2.1.4 Universidade D

A 4ª universidade escolhida possui quatro disciplinas de instrumento porém, somente em uma delas é possível aprender violão. Essa disciplina específica tem uma carga horária de 36 horas.

Quadro 6 - Práticas instrumentais em grupo IV

Práticas instrumentais em Grupo IV
Violão – Aprendizagem básica do instrumento por meio do conhecimento da técnica de forma contextualizada com o fazer musical em grupo. Abordagem e utilização dos recursos tecnológicos aplicados ao violão. Familiarização e utilização de registros musicais tradicionais (partitura convencional da tradição ocidental), cifras e/ou tablaturas previstas na música composta para o instrumento. Seleção, organização e execução de arranjos e composições de músicas em grupo tendo em vista o perfil da turma. Desenvolvimento de atividades de apreciação, execução e composição musical com foco nos conteúdos teórico-práticos tratados em aula. Abordagem, estudo e discussão sobre métodos de ensino de violão. Abordagem, estudo e discussão de métodos de ensino de violão. Leitura, apreciação de vídeos, CD, DVD etc. que tratem do instrumento bem como de seu ensino

Fonte: Website da universidade UD

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

A partir do estabelecimento da pesquisa como estudo de caso, a próxima fase do levantamento de dados deu-se com a realização de entrevistas semiestruturadas, sendo que estas permitem, segundo Boni e Quaresma (2005), perguntas abertas e fechadas, nas quais o sujeito entrevistado tem a possibilidade de falar com certa flexibilidade sobre a temática. A escolha do instrumento se dá por ser uma ação conectada ao estudo de caso e também por poder permitir maior alcance e profundidade na compreensão do objeto pesquisado. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), "esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados".

Segundo Duarte (2004, p. 215), entrevistas são fundamentais quando se necessita mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e as contradições não estejam claramente bem explicitados.

O autor ainda afirma que:

> [...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

A entrevista estruturada foi o modelo escolhido no levantamento de dados com os professores de violão das disciplinas de licenciatura em música. Algumas modificações foram feitas no modelo da entrevista previamente elaborado devido às diferenças de formações dos professores que, embora todos são doutores, são em linhas de pesquisa diferentes.

O critério para escolha dos participantes adotado nessa pesquisa foi de convidar professores, sendo todos que atuaram ou atuam com o ensino de violão em grupo, em disciplina formal das universidades. Sendo que dois professores são da mesma Universidade, 2019/20 e os professores são de duas universidades do Paraná.

O roteiro da entrevista encontrado no apêndice A, da presente dissertação foi aplicado a todos os profissionais. Algumas questões foram adaptadas baseando-se no currículo Lattes do professor previamente estudado. sendo que a entrevista semi estruturada foi fator relevante na escolha deste instrumento para a coleta de dados. No entanto, no momento da entrevista com cada professor, breves modificações foram feitas na medida em que as respostas eram dadas. Dessa forma, a entrevista permitiu ao entrevistado um certo grau de liberdade de modo que possibilitou trazer o entrevistado para o foco da questão pesquisada.

Embora o foco, durante as entrevistas, foi no problema da pesquisa, sendo assuntos periféricos à pesquisa, não se tornou de menor importância, pois corroboraram com os objetivos específicos que foram apresentados pelos entrevistados.

Compreende-se que a entrevista na pesquisa qualitativa, ao valorizar o discurso verbal dos atores sociais, segundo Dantas e Gondim (2004), permite atingir um certo nível de compreensão da realidade humana estabelecida que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.

As quatro entrevistas foram realizadas e conduzidas pelo pesquisador, gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados e transcritas na sua íntegra.

Na perspectiva do ensino em grupo, foi muito importante saber como o professor conduz a aula de forma que a interatividade coletiva aconteça. Relacionado aos conhecimentos docentes, é importante identificar como os professores vêem sua formação acadêmica, pedagógica e prática interagindo em seus processos de ensino e como seus conteúdos e suas abordagens adaptam-se ou transformam-se no contexto da aprendizagem dos alunos.

Os níveis de aprendizagens variados no instrumento, normalmente visíveis no contexto coletivo, foram uma questão importante indagadas ao professor para saber como ele encontra soluções para adaptar suas ações pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente para os que residem ou atuam na mesma cidade do pesquisador. Os profissionais que atuam em outra cidade ou estado as entrevistas foram todas realizadas via plataforma *Skype.*

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO

Maurice Tardif define os professores como pessoas que possuem tanto saberes sociais quanto saberes pedagógicos, portanto saberes docentes, profissionais. Contudo, há uma relação problemática entre os professores e os saberes a qual surge, de acordo com Tardif (2014), a partir do momento em que é necessário explicar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, bem como a natureza dos saberes destes professores. Tardif considera alguns aspectos para definir os diferentes saberes presentes na prática docente:

> [...] o *saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes*. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais[...]; que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, *o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite* [...]. (TARDIF, 2014, p.33 – grifo do autor)

Para Tardif (2014) a relação entre o docente com os saberes não é reduzida apenas à prática de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas sim, a prática docente integra diferentes saberes que se relacionam com o corpo docente.

Sendo assim, segundo o autor, o saber docente pode ser definido como um saber plural, constituído pelo amálgama, com relativa coerência, de saberes vindos da formação dos profissionais e por saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2014, p. 146) caracteriza o professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” Pensando em tal definição, consideraria quesito mínimo para formação do professor e, a partir daí, somando todo o “conjunto de saberes” que constituem um professor, teríamos o “professor ideal”.

Os saberes classificados por Tardif são saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais:

- ***Saberes de formação profissional –*** são o conjunto de saberes científicos transmitidos pelas instituição de formação de professores e também ao conjunto de saberes da formação profissional, acrescenta-se os saberes pedagógicos que estão relacionados com as técnicas e o métodos de ensino,

num sentido mais amplo, “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

- ***Saberes disciplinares –*** são os saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade que correspondem aos diversos campos do conhecimento que se constituem em formas de disciplinas de acordo com os cursos específicos.
- ***Saberes curriculares –*** São saberes que, segundo Tardif, e assim como os anteriores já conceituado pelo autor e seus comentadores, são relacionados à maneira de como as instituições de educação organizam o que serão os saberes disciplinares. Apresentam-se, concretamente, do que entendemos como programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) por onde os professores devem aprender e aplicar.
- ***saberes experienciais*** – são os saberes oriundos da prática profissional, por meio de suas vivências de situações específicas bem como nas relações com docente e discente, discente e discente. Segundo Tardif (2014), são saberes práticos e incorporam o saber-fazer e o saber-ser. Também acrescenta-se que, para tais saberes, aliam-se todas experiências instrucionais não formais, assim como os saberes da vivência quanto indivíduo dentro do coletivo.

Sendo assim, mais especificamente no cotidiano educacional, a classe (sala de aula) é um espaço onde diversos eventos ocorrem diante dos professores. Tais eventos, que foram caracterizados por Doyle (1986) e citados por Tardif e Lassard (2008), ocorrem a partir dos aspectos que são:

- multiplicidade que se traduz no fato de, numa aula, ocorrerem eventos diversos ao mesmo tempo ou em um curto espaço de tempo;
- Imediatez – os consideráveis eventos (que ocorrem em uma aula) surgem sem previsão, tais como: conversas, um barulho, uma intervenção de algum aluno entre outras situações que necessitam que estratégias e adaptações sejam realizadas para que um prosseguimento saudável paire sobre a aula.
- Rapidez - que seria a fluência da aula, “exige uma atenção constante sobre a tarefa em andamento, e a realização da ação do grupo e dos indivíduos da classe” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 233) Nessa

perspectiva segundo o autor, a docência exige que os professores tenham condições de ler a trama da aula, seja no encaminhamento da matéria (conteúdo de alguma disciplina), como na sequência de acontecimentos interacionais no grupo.

- Imprevisibilidade – este se traduz no fato de que os eventos, durante o percorrer de uma aula, as ações previstas e descritas no planejamento da aula poderão mínima ou maximamente sofrer rupturas tanto pelo viés discente quanto pela atuação do professor também.
- Visibilidade – sendo a sala de aula uma atividade em grupo tem-se uma dimensão pública, onde a classe é definida por Doyle citado por Tardif e Lessard (2008) como uma célula de trabalho, fechada para o exterior e aberta ao contexto interno da escola. Ainda, segundo Doyle, essa visibilidade vai atuar no docente de modo que este não poderá ocultar nada para os alunos sendo que tudo que ele faz, age, será o objeto de interpretação dos discentes.;
- Historicidade - esse aspecto certifica-se no sentido de quais as interações entre os alunos e os professores ocorrerão num contexto temporal, diariamente, semanalmente, anualmente. Segundo Tardif, “historicidade diz respeito tanto à aplicação das regras das disciplinas e da gestão da classe quanto ao conteúdo ensinado” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 233).

Os autores ainda acrescentam duas categorias, a interatividade e a significação que não se situam no mesmo plano de Doyle, sendo elas consequências das anteriores.

A interatividade, de acordo com os autores, caracteriza os principais objetivos do trabalho docente, no qual tais interações em aulas definem-se por serem heterogêneas que incluem ações relacionadas a normas, ações tradicionais e ações afetivas.

Ainda, segundo os autores, vendo sobre a ótica comunicacional, ensinar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer para e com alguém alguma coisa significativa na qual, “o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica” Tardif e Lessard (2008, p. 249), o que atribui à pedagogia, uma ação comunicada.

Ao colocar a dimensão significativa das ações, Tardif (2008) afirma sua ocorrência em vários âmbitos, seja na intenção ou motivo do ator, como também em seus objetivos, no processo de comunicação interativa entre os atores que procuram agir interpretando a atividade significativa dos outros; no “plano de fundo” da ação, quando os atores presentes mobilizam sistemas de comunicação já existentes para se compreenderem mutuamente: linguagem natural, gestos corporais (piscadas de olhos, sorrisos, etc.), referências culturais, normas comuns, etc.

Nesse sentido, percebe-se que o professor de violão, ao ministrar aulas do instrumento em curso de licenciatura, irá deparar-se com elementos que muitas vezes não estarão previstas na formação em performance, sendo necessário, ou um esforço pessoal para o estudo da pedagogia musical, ou mesmo, no momento experiencial da prática docente. As necessidades pedagógicas para formação acadêmica do professor atuante no cenário da formação de professores de música em educação básica são importantes para que o desenvolvimento e capacitação de futuros professores se dê adequadamente no campo de formação do licenciado.

Ao mesmo tempo, estando numa universidade, espera-se que o docente universitário também disponha de uma bagagem de conhecimentos técnico-violonísticos, estilístico e ergonômico, apoiando sua didática entre o necessário para formação do docente para a educação básica fazendo uso da técnica mais apropriada e correta a performance instrumental.

Tardif (2014) descreve que os saberes dos professores originam de diversas fontes, as quais estão disposta no quadro:

Quadro 7 - Fontes dos saberes de acordo com Maurice Tardif

Saberes dos professores	**Fontes sociais da aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, à educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Tardif (2014)

Os saberes, na perspectiva de Tardif (2014, p. 64), podem ser identificados "na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação."

Contrapondo a importância dessas várias fontes de saberes, descritos por Tardif, as autoras Fonterrada e Glaser (2007) acreditam que o professor de instrumento musical é o músico instrumentista e que, embora sua formação no curso de bacharelado seja direcionada exclusivamente para a execução musical, a matriz curricular, ementário e, muitas vezes, o próprio plano de ensino da disciplina, não costuma prever a inclusão de conteúdos pedagógicos.

Os cursos de Bacharelados possuem disciplinas que contemplam didática do instrumento, mas ainda assim, segundo Nieri (apud FONTERRADA; GLASER, 2007, p. 28) há pouco contato com outras áreas do conhecimento como pedagogia ou psicologia, devido a uma ausência de disciplinas direcionados à prática do ensino do instrumento.

Embora essa temática já tenha sido explorada por Fonterrada e Glaser (2007), as autoras destacam que o pouco contato dos especialistas com o instrumento (bacharéis) e para com outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, e mesmo a psicologia, acabam dificultando ao instrumentista professor uma abordagem docente mais humanista. Dessa forma, a escassez ou total ausência de matérias didáticas, os professores, vindo do bacharelado com pós-graduação em performance, poderão ter a visão didática mais limitada sobre abordagem pedagógicas ou mais arraigada a uma forma de ensino "menos" didático que poderá levar ao professor a não conseguir contemplar as necessidades dos alunos do curso de licenciatura em

música. Tais necessidades referem-se ao aprender o básico do instrumento de uma forma adequada aos princípios ergonômicos, musicais e principalmente a didática para com o instrumento.

Assim, a partir do referencial teórico e do estabelecimento do roteiro de entrevistas (ver anexo A) foram estruturados, inicialmente, 17 pontos a serem indagados aos professores participantes. Entre os mais relevantes para a análise da pesquisa destacamos: a formação do professor; a relação da formação com a prática docente, objetivos da disciplina de violão em cursos de licenciatura, comentários do professor sobre ementa da disciplina da universidade em que atua, a visão do professor sobre o aprendizado do violão, a relação com formação destes alunos no curso de licenciatura e o entendimento do professor sobre ensino em grupo.

Feito isso, os dados foram organizados e compilados em quatro categorias, as quais serão aprofundadas no próximo capítulo, a saber: percurso formativo e primeiras experiências docentes; processos e práticas do ensino do instrumento na licenciatura; adaptações e recursos didáticos e o ensino de instrumento em grupo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa com interlocução entre o referencial teórico e a revisão de literatura apresentada no capítulo dois. Buscamos compreender as práticas pedagógicas, a partir das falas de professores de instrumento violão que atuam em cursos de Licenciatura em Música, verificando e descrevendo como ocorre o processo de ensino do instrumento violão, as dinâmicas utilizadas para o fazer musical em contexto em grupo e como a formação pedagógica e musical, dos professores participantes da pesquisa, se reflete na prática em sala de aula.

A articulação com a literatura vai permitir a visualização das concepções encontradas nas falas dos professores assim como a referência subsidia a reflexão sobre a formação e saberes docentes encontrado nessas falas.

3.1 PERCURSO FORMATIVO E PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

As perguntas iniciais foram direcionadas ao quesito que nomeia esta categoria por considerar importante aquilo que constitui a formação do professor, suas experiências acumuladas ao longo da sua trajetória, tanto como discente, quanto como docente. As perguntas abarcam as aulas formais em escola de música, ou mesmo o aprendizado individual e experiências em outras atividades musicais em geral, eventual participação em bandas, performance como solista, atividades em orquestra, duos, entre outros, como a docência antes do ingresso na universidade, ou mesmo durante sua trajetória profissional no ensino superior.

Percebeu-se durante a análise que é perceptível na fala dos professores um grau de maior formalidade e um discurso mais encadeado, dependendo da formação profissional de cada um. Sendo assim, encontra-se neste tópico indícios de um possível direcionamento para uma perspectiva de ensino mais tradicional ou menos, porém perceberemos que o discernimento quanto à estrutura mais tecnicista, ou digamos, mais rígida, foi perceptível no discurso de 3 professores, sendo que o quarto professor não desconsidera o ensino tradicional, e o que foi percebido na fala deste, um entendimento maior entre passado e presente, numa perspectiva histórico crítica,

aspecto não presente nas demais entrevistas. É importante ressalvar que os professores EA, EB e EC reconhecem a importância da pesquisa na área do ensino em grupo.

3.1.2 Os professores entrevistados

O professor EA, natural de SC, residente no estado de SP, atua na universidade UA, em SC, com ensino de violão, tanto na Licenciatura, quanto no bacharelado, atua como solista professor e pesquisador. Como solista apresenta-se no Brasil e no exterior onde também realiza seminários. É mestre e doutor em música.

O professor EB é Mestre e doutor em performance musical no Brasil e no exterior respectivamente. Atua como solista e camerista no Brasil e no exterior e também atua como professor na universidade UB, no Rio Grande do Sul.

O professor EC é violonista, licenciado em música, mestre e doutor em performance musical, atua intensamente como pesquisador concertista, envolvendo repertório solista e de música de câmara. É líder de grupo de pesquisa em violão, que abrange estudos da performance, pedagogia e repertório. Atua como professor na universidade (UC), no Paraná.

O professor ED atua como músico, educador musical, sendo licenciado em artes – música com mestrado em música e doutorado em educação escolar. Atua também em instituições de educação infantil, fundamental e ensino superior, na universidade UD.

De um modo geral os professores iniciaram a atuação “docente” de forma despretensiosa, até porque a maioria vivenciava ainda a adolescência e não tinham estudos pedagógicos, como veremos a seguir. Os professores entrevistados também tiveram sua influência a partir dos pais ou por outros familiares.

De acordo com Tardif (2014) o saber profissional dos professores constitui-se como uma junção de diferentes saberes, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Segundo a proposição do autor, um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores pode ser verificado na tabela 7, do capítulo 3.

Ainda assim, recapitulando os saberes do professor, fontes sociais de aquisição e modos de integração na docência, os mesmos nos levam a visualizar os

saberes como constituição maior que abarca saberes pessoais oriundos do meio social e família que vai caracterizar a forma de socialização desse professor e atuação na sala de aula. Também aos saberes de formação escolar (educação básica), e paralelo a estas duas formas de saberes profissionais, podemos incluir a formação técnica do instrumento musical, que muitas vezes acontece antes mesmo da formação universitária, sendo este o terceiro saber de acordo com a tabela 7. Os demais saberes descrevem-se como os saberes provenientes do livro didático (termo que Tardif utiliza) porém, podemos visualizar aqui o material didático utilizados pelos professores de violão, sua bibliografia de trabalho que podemos classificar baseado nas três concepções de Freire (2015).

Os métodos de violão, segundo Freire, ao longo do desenvolvimento técnico do instrumento, podem ser classificados como tradicionalistas, sistemáticos - associado a reflexões sobre o desenvolvimento muscular, por exemplo - e o cognitivo - totalmente focado na maneira de chegar ao aluno de uma forma humanista levando em conta condições de aprendizagem do estudante. Claro que é apenas um referência parcial, pois livros em si não garante fluência de entendimento pelo aluno sem uma abordagem didática por um professor que vai garantir o processo de aprendizagem do aluno numa concepção cognitiva; o que não desqualifica a possibilidade de um autodidatismo.

Também não necessariamente pretende-se rotular determinado material já que o professor especialista no instrumento deverá, além das habilidades técnicas sólidas no instrumento, respeitando ergonomia, sonoridade, e aspectos da musculatura envolventes ao violão, conhecer muito bem os diferentes métodos existente, norteando aos alunos a abordagem sistemática e cognitiva a partir de sua leitura como docente sobre o entendimento destes trabalho.

Entendemos, a partir de Tardif, que o conjunto de saberes é transmitido aos professores durante o processo de formação. Também constituem-se como saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Na fala dos participantes da pesquisa, os saberes pessoais dos professores advêm da convivência da família, do ambiente de vida, dos processos educativos e culturais, etc.

Abaixo os relatos sobre o início da vivência de ser professor:

> **EA**: [...] *meu pai tocava violão, e eu gostava muito de ver; na família, na verdade, tem vários músicos amadores, mas que sempre se juntavam para fazer música. Então, quando eu tinha uns 11, mais ou menos, daí comecei a tocar violão, daí comecei nessa escola em Itajaí, com 14 anos de idade, e eu dava aula de violão e teoria musical, de harmonia, coisa assim. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Nesse momento inicial o entrevistado EA afirmou que atua no campo da docência e como concertista (performance violonística), e depende muito da demanda profissional que o cerca. Considera que nas atividades de docência realizadas na adolescência faltava-lhe, ainda, competência de um professor formal, no sentido de trabalhar numa instituição de ensino de música.

De um modo geral todos foram unânimes na relação do instrumento com o convívio familiar. O entrevistado B, citou, por exemplo:

> **EB***: Meu pai, ele tocava violão desde que eu lembro. Nas minhas primeiras memórias ele tocava e cantava. Eu não me interessava em tocar violão assim, é uma coisa que tem na minha memória, mas não foi aquilo que despertou minha vontade de tocar. Quando eu já estava no colégio, ali tava com uns 11 anos, 10 anos, aí com uns colegas: "- Ah, vamos montar uma banda de rock?" E aí, cada uma toca um instrumento e acabei escolhendo tocar guitarra. E comecei a tocar guitarra, foi assim de uma forma bem despretensiosa. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

O entrevistado EB também afirmou que começou a dar aulas aos 15 anos, mas sem remuneração, apenas para os amigos, mas afirma que alguns faziam aulas regulares.

> **EB:** *Sobre a minha atuação profissional comecei bastante cedo, pois comecei a dar aula particular quando eu tinha por aí uns 15 anos, mais ou menos, só que eu não cobrava pelas aulas, eu tocava guitarra elétrica na época e alguns amigos gostavam do jeito que eu tocava e queriam fazer aulas comigo. Então, eu comecei ali de uma forma tipo brincadeira, só que eu tinha, acabei tendo alguns alunos de forma regular, toda semana mas a minha primeira experiência mesmo na escola. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

> **EC:** *Sempre gostei de violão. Eu tinha uma pessoa, um tio meu que tocava violão. Em todas as festas de família, eu achava aquilo muito legal. Mas ele tocava violão popular assim e por curiosidade natural comecei a querer saber mais, descobrir mais e tinha um professor na minha cidade que dava violão clássico... Com uns 17 e 18 anos comecei a dar umas aulas, comecei com os amigos e já me arriscava um pouquinho a dar aula de violão clássico. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

O entrevistado D faz um breve percurso histórico sobre seu início musical. Percebe-se, na sua fala, várias referências ao meio cultural como influenciador das suas práticas musicais

> **ED:** *Olha, a primeira relação com a música e principalmente com violão foi ainda criança com a minha família. Eu sou do vale do Paraíba, lugar que tem a cultura tropeira muito forte, então minha família, era da cidade, mas veio da roça, então tem a proximidade, meus avós ainda moravam numa região rural etc..Então, tinha essa proximidade com a cultura caipira, cultura tropeira e desde criança eu frequentava roda de viola [...] Eu comecei o estudo da música aos 8 anos com aulas de piano, mas como criança, assim, eu fiz um ano de aula de piano, continuei praticando por conta própria, aos 12 anos entrei numa aula de violão, mas também fiz durante um curto período, mas continuei estudando por conta. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Da mesma forma, o entrevistado ED também lecionou previamente ao seu ingresso como professor universitário, mas adiciona uma ressalva, a de que esse período não poderia ser considerado, exatamente, como experiência docente:

> **ED:** *Foi um período que eu nem coloco que trabalhei com isso, porque foram algumas experiências poucas nesse período anterior à universidade que eu dei algumas aulas particulares lá em São José dos Campos. Mas tive poucos alunos. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Dessa forma, Tardif (2004) afirma que tais saberes e dos que os demais entrevistados irão relatar, podem ser lidos como pertencentes à categoria dos saberes experienciais. Ele não trata de saberes aleatórios tais conhecimentos que foram obtidos a partir da percepção das experiências fora da escola. Contudo os professores tiveram seu acesso a estudos escolares com as diversas disciplinas, porém também tiveram as aulas relacionadas ao ensino do instrumento, ainda que não pertencentes à grade de disciplinas da escola, ou seja, aquelas que eram atividades fora da escola.

Outra pergunta foi sobre como se deu a continuidade do estudo do violão e os primórdios da atuação docente formal[9] de cada um, no campo da música:

> **EA**: *Como eu dava aula já, mas estava numa etapa muito de formação minha, então eu acabava fazendo isso paralelamente, com meus alunos adolescentes ali. Daí entrei com 17 anos de idade no bacharelado. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

> **EB:** *A minha primeira experiência mesmo na escola de música foi quando eu tava dentro da graduação. Eu comecei a graduação no ano de 2003, o bacharelado em violão e, no ano de 2004, eu comecei a dar aulas em escolas ali da cidade [...] Então, tinha uma escola que chamava oficina de música, aí*

[9] Considerando aqui formal como atuação em instituição de ensino de música, escolas, colégios, oficinas, assim como atuação em universidade propriamente dito.

> *eu dei aulas de violão ali, acho que por 1 ano e pouco, mais ou menos, e aí depois eu fui dar aulas num curso de extensão em música da universidade. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

O entrevistado EC fez o curso de licenciatura em música na universidade em que hoje é professor, mas afirmou que, enquanto estudante no curso de licenciatura, cursou também disciplinas do bacharelado. Ele esclarece que seu professor atendia simultaneamente ao bacharelado e a licenciatura. Em ambos os cursos, o ensino de instrumento violão era individual.

> **EC:** *Então, aqui até hoje, na licenciatura, nosso instrumento tem um peso bem considerável. Eu estudei na instituição que dou aula hoje; então a licenciatura, o instrumento tem um peso bem considerável. Eu arriscaria dizer que é quase uma licenciatura em instrumento porque o instrumento você faz a prova para entrar com o professor, vestibular específico, você passa, você tem aquele professor; você pode mudar no meio, mas você tem o professor durante os 4 anos da licenciatura. (Excerto de entrevista em 20/02//2020)*

É importante ressaltar que a formação universitária do EC é Licenciatura em Música e a universidade em que atua é Licenciatura em Música e não Licenciatura em Instrumento, mas o ensino do instrumento abarcava individualmente os quatro anos daquele curso.

O Professor ED também cursou a licenciatura em música com situação curricular similar ao Professor EC em relação aos créditos voltados ao instrumento escolhido. O mesmo contou que, na disciplina de instrumento, cursou os 8 semestres de guitarra, considerando nesses 8 semestres, metade como disciplinas eletivas.

> **ED:** *Apesar de fazer licenciatura eu fiz o curso de guitarra completo, ou seja, dentro da grade seria instrumento de 1 a 8, que na época eram matérias obrigatórias de 1 a 4 só que eu fiz como matérias eletivas optativas de 1 ao 8. Então, eu fiz o curso completo de guitarra, junto com o pessoal que entrou de guitarra no mesmo ano. Bem, no ponto de vista do instrumento é isso daí, eu continuo com atuações profissionais com música. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

O Entrevistado EA relatou que durante o curso de Bacharelado cursou disciplina de pedagogia e didática musical que contribuiu com sua formação. No percurso formativo foi observado que, dos professores entrevistados todos têm formação em nível de doutorado, cursados em linhas de pesquisa diferentes. O que não é surpresa, já que é comum vendo os currículos dos entrevistados, assim como

de outros professores de outros campos da música terem formação mínima de doutorado, ao menos na região sul.

No entanto, o professor EA afirmou que:

> **EA**: *[...]mas depois no mestrado e no doutorado não tive disciplinas relacionadas com didática. Mas quando eu estava entrando no mestrado foi a primeira vez que eu trabalhei na UA, foi em 2010; quando eu tava no primeiro ano do mestrado eu passei lá e passei aqui também. E aí na UA eu dava disciplina de didática do violão, além das aulas para a licenciatura e aulas para o bacharelado, também dava a disciplina "didática do violão". E para preparar essa disciplina de didática do violão, eu acabava estudando bastante também. Porque eu precisava saber o que estava sendo pensado e essa disciplina na verdade me ajudou a montar aula de várias outras coisas. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Tendo como base as entrevistas, Schwambach (2015, p.75) traz um contexto de vivência das práticas de instrumento em grupo, de certa forma, em sua maioria, em escolas de educação básica, mas que podem servir de apoio para endossar as experiências narradas. É perceptível também, ainda segundo o autor, que da mesma forma que ocorre com os professores sem formação universitária, que atuam em cursos livres, o estudo da didática também carece de presença nos currículos do bacharelado, embora haja nos cursos de bacharelado das universidades pesquisadas, disciplina que envolve a didática do instrumento. Exemplificando, para um dos entrevistados foi perguntado sobre o uso da improvisação livre no aprendizado em grupo de violão e o professor mencionou que isso era uma coisa que não tinha pensado. Não está sendo dito que isto seja algo de praxe a todos os professores de música, ou um saber comum a quem tem formação, o utilizar da improvisação livre – exploração sonora do instrumento, timbrística, etc. – mas é possível que, para professores licenciados, abordagens didáticas fora do contexto técnico e tradicional sejam mais aceitáveis.

O EB teve, assim como o EA, formação de bacharelado. Por outro lado, os professores EC e ED cursaram licenciatura em música como curso de graduação, e declararam cursar matérias voltadas à pedagogia musical. No entanto, percebe-se que o professor ED desenvolveu maior argumentação quanto às questões pedagogia *versus* técnica e o equilíbrio entre as duas, bem como uma argumentação quanto à prática tradicional do ensino e a moderna/contemporânea.

> **ED:** *Na época da graduação na universidade foi o período em que eu tive acesso a determinados conhecimentos teóricos da música e da pedagogia*

> *musical; foi muito determinante, foi aonde eu entendo o que é ensinar música. Até então para mim, as aulas que eu tinha dado antes de entrar na universidade, elas eram nada sistematizada, eu nem tinha o material, eu nem tinha o conhecimento de como dar uma aula; eu simplesmente tentava passar um pouco de como eu tinha aprendido o instrumento. Agora, quando eu entro no curso licenciatura, eu começo a entender por dentro o que é um processo educacional [...] (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Percebe-se na fala do professor ED a importância que teve o aprendizado sistemático universitário e da relevância da formação universitária e desenvolvimento acadêmico. Embora Tardif (2014) considere os saberes como algo que compreende disciplinas, currículos, até os experiências que será a própria vida em si do professor, este professor entrevistado considera que a sistematização do saber da universidade foi essencial para a construção do seu 'ser professor'. Diferentemente, o professor EA, que teve a formação acadêmica a partir do curso de bacharelado, teve que complementar essa ausência a partir de disciplina da licenciatura para adquirir maiores conhecimentos no campo didático, tanto durante a graduação, quando houve a necessidade de pensar no processo didático do ensino de violão e no trabalho com alunos do bacharelado quanto na licenciatura.

Também sobre as atividades docentes dentro ou fora da universidade ou do sistema formal educacional, dois entrevistados ainda afirmaram que:

> **EA**: *[...]eu trabalhei bastante como professor de curso superior, mas trabalhei também com musicalização infantil, trabalhei em aula em curso livre, trabalhei em escola para contraturno assim, dei aula também de violão em Campinas, em vários segmentos, assim eu já tive contato. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

> **EC**: *Sim, sim continuei, eu dava aulas. A gente não tinha naquela época sistema de bolsa, hoje você tem mais opções né, tem iniciação científica, tem mais recursos, auxílio moradia estudantil, na época era meio na raça mesmo. Então, eu dava bastante aula, tocava, já estava procurando me engajar com uma carreira como concertista.*

O Entrevistado A também informou que trabalha em uma outra universidade, sendo essa a distância com polos em diversos lugares do Brasil. Lá, atua como professor tutor presencial em todas as disciplinas praticamente e cuida de atividades burocráticas da universidade.

O entrevistado B afirmou que a partir de 2003, quando ingressa no bacharelado, no ano seguinte, 2004, começou a dar aulas em escolas da região em que se graduava.

> **EB:** *Então tinha uma escola que chamava oficina de música, aí eu dei aulas de violão ali, acho que por 1 ano e pouco, mais ou menos, e aí depois eu fui dar aulas num curso de extensão em música. Eu era monitor da oficina de violão, então dava aula de violão ali para comunidade. Depois quando me mudei de cidade e estado, isso já foi no ano de 2008, quando eu fui pra lá, naquele primeiro ano eu fiz o estágio docente que é obrigatório no currículo lá e aí naquele momento eu dei aulas no bacharelado e na licenciatura e música. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

Nesse ponto o entrevistado EC afirmou que:

> **EC:** *Quando eu entrei no mestrado eu comecei a trabalhar com estágio docente em 2005, daí eu fui estagiário, entre 2005 e 2007, uns dois anos porque eu cheguei lá no momento em que o curso estava sendo aberto. O curso de violão clássico, tinha um professor lá, o professor Marquito, Marcos Siqueira, que era professor de guitarra, mas ele gostava muito de violão clássico, ele queria abrir o curso. Então, foi muito legal, porque quando eu cheguei lá, ele falou assim: "- Eu to abrindo um curso de violão clássico e você vai dar aula no curso, vamos fazer estágio docente aqui e você vai." E eu acabei assumindo os alunos. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

O entrevistado ED afirmou que exerceu atividades profissionais em paralelo à formação em doutorado em música, numa escola de música bem tradicional na cidade, onde atuou com diversas faixas etárias.

> **ED:** *Ainda em 2014 ou começo de 2015 eu entrei numa escola que é bastante tradicional, [...] e daí eu comecei, eu conduzi um curso de musicalização infantil durante 3 anos. Esse foi um período mais extenso em que eu conduzi um curso de musicalização. Eu era o único professor de musicalização, então todas as turmas de musicalização infantil eram comigo e estas, sim, eram aulas em grupos, de no máximo 6 alunos. E esse foi um período que fiquei mais tempo, de 2015 a 2018. Em 2018 eu ingresso em [?] e fico 2018 a 2019 que é o atual. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Além disso o Entrevistado ED afirmou que realizou os estágios docentes obrigatórios no mestrado e doutorado:

> **ED:** *[...] teve meu estágio docente na época do mestrado também, que é obrigatório, isso em 2013 [...]Em 2014, quando eu entro no doutorado, a bolsa vai demorar quase 2 anos para sair, eu volto a trabalhar primeiramente numa escola que se chama Música Ativa que na verdade é um sistema de aulas particulares de musicalização, não é uma escola física e aulas particulares de musicalização. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

A prática dos estágios docentes nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos são em alguns cursos obrigatórios. Outros são considerados obrigatórios a monitoria, no caso de bolsista, por exemplo. No caso dos professores entrevistados, todos os quatro percorreram essa prática de estágio docente obrigatório, visto que

todos são doutores. Também, de alguma forma, buscaram e aproveitaram as oportunidades do ensino superior, como desenvolvimento para a profissão junto à base biográfica de cada professor.

Analisando sob a perspectiva de Bichels (2017), é possível pensar o “ser professor”, como “a posição que é ocupada e que congrega em si aspectos sociais e históricos, em níveis variados.” Nesse sentido, voltando à trajetória de preparação para docência destes professores, seja direta (ensino formal acadêmico) ou indiretamente (ser professor por consequência do saber adquirido previamente à academia), vemos que a aquisição de conhecimento e habilidades destes professores, estão impregnados das suas histórias. Também é notado que a prática de aula livre, seja ministrada em aulas particulares ou em escolas específicas de música, é uma prática que comumente está ligada à formação docente desses professores. Segundo Tardif (2014, p. 39), estas ações “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”.

Aqui, estamos lidando com o saber e diversidade, ou seja, a construção de saberes na experiência externa à universidade. Muitas vezes estas experiências externas são influenciadas pela universidade, ampliando o saber plural e heterogêneo.

3.2 PROCESSOS E PRÁTICAS DO ENSINO DO INSTRUMENTO NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Sobre os processos e práticas do ensino, ao perguntar sobre o que os professores entrevistados acreditam ser necessário, em termos de aprendizado do violão, para a formação do professor que vai atuar em ensino fundamental, veremos que as respostas trazem concepções diferentes em alguns aspectos e aproximadas em outros. Dessa forma, foram realizadas perguntas que abarcaram conteúdos que consideram necessários: heterogeneidade de conhecimento, recursos didáticos adaptações do ensino e demanda de conteúdo.

É possível afirmar que cada universidade tem uma forma de oferecer a disciplina que abrange o ensino do violão, sendo que os quatro professores atuam em universidade pública e um destes também em uma universidade privada. Sendo que já foi mencionado anteriormente que a nomenclatura das disciplinas também muda.

Dessa forma, diferente da formação dada para um curso de bacharelado, que é para formar um especialista no instrumento, acredita-se ser importante entender o instrumento como apoio didático, ou seja, na perspectiva dos professores participantes da pesquisa, estamos formando alguém que usa o violão para dar sua aula. O entrevistado A, por exemplo, considera que é importante que o aluno de licenciatura consiga acompanhar-se cantando como principal foco, que aprenda todos os acordes maiores e menores, com sétima na primeira posição do violão, adquira um repertório de ritmos variados na mão direita e consiga se acompanhar cantando.

> **EA**: *não deixo de trabalhar outras linhas como o violão em conjunto, em fazer atividades lendo partitura até para ajudar na formação do geral na leitura musical, na notação musical em si. É, mas também para fazer atividades que podem usar o violão numa sala de aula. Eu tô vendo primeiro, assim, o professor com o violão e alunos sem violões. Mas também pode haver uma situação em que todos os alunos têm violões. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

O professor EA ainda acrescenta que prevê o ensino do violão por estes futuros professores de música como oficinas em um contraturno de escola, por exemplo:

> **EA:** *Tanto numa escola de música quanto no contra turno. Às vezes, alguns alunos estão interessados. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Como observado na resposta do professor EA, ele concorda que os alunos da licenciatura podem ir trabalhar também em projetos extras curriculares.

A partir deste aspectos, aponta-se que na docência não isenta-se, por exemplo, as práticas em curso livre. Bichels (2017), que pesquisou a partir da observação e análise da atuação docente no violão no contexto de escola livre, afirma que:

> Os saberes são mobilizados na compreensão metodológica e didática envolvida na elaboração das ementas dos cursos, nos planos de ensino e planejamentos das aulas; no trabalho com os conteúdos de forma vinculada ao repertório selecionado; nas avaliações dos estudantes; nas maneiras de administrar as atividades dentro do período de tempo estabelecido para as aulas. Os saberes mobilizados, portanto, são marcados pela temporalidade, heterogeneidade e racionalizados a partir de enunciados e discursos dos professores. (BICHELS, 2017, p. 7)

Schwambach (2015, p.140), no aspecto da didática, acredita que ao professor particular, que depende do ter aluno para sobreviver, coloca-se diante de uma "didática da sobrevivência". Nas palavras do autor:

> Não ter alunos, obviamente, significa não ter emprego. Assim, esta didática assume, mais do que pedagógico, um caráter existencial. Essa 'didática da sobrevivência', apesar de posta em prática, não é totalmente assumida, desejada ou sistematizada pelos docentes ouvidos. Além disso, dada essa característica da didática, o ciclo-docente, envolvendo as etapas de planejamento, orientação e avaliação, não é um ciclo fixo, baseado numa relação estreita conteúdo/tempo, mas um ciclo docente flexível, ensejado especialmente pelos objetivos diferenciados de alunos com perfis diferentes, notando-se, não obstante, uma ligeira prevalência de conteúdos organizados de forma mais fechada na modalidade violão erudito, mas ainda assim buscando a consideração do perfil dos alunos, e mais aberta na modalidade popular. (SCHWAMBACH, 2015, p. 140)

A questão da docência livre para os futuros licenciados que têm o violão como instrumento, será uma opção de trabalho, seja em grupo ou individual (professor e aluno). Dessa forma, poderão e potencialmente experimentarão situações opostas ao espelhamento da disciplina universitária na qual os acadêmicos aprendem em razões de necessidades curriculares.

Sendo assim, é perceptível que o professor EA vê um nível de aprendizado, por parte do estudante, mais completo para o ensino de violão no curso de licenciatura em música. Como ele próprio destaca, considera que existem diferenças importantes em ter a formação de um licenciando em instrumento, daquela que é exigida para um bacharelando em violão. Para ele, no curso de bacharelado, o profissional é para ser um especialista naquele instrumento, "então, é pra ir a fundo no repertório, debulhar no instrumento, técnica, repertório solo, principalmente". Ele afirma ainda que há uma crítica à prática de um repertório com foco no solista e que se deve apontar para outros caminhos, como música de câmara e outras formações instrumentais. Já para os alunos de licenciatura em música, EA preza para a prática de outros conteúdos que não somente o acompanhamento (que também é importante), mas entende também que nem todos vão trabalhar em escola regular.

O professor EB demonstra uma certa negação à aula em grupo ao apontar que a aula individual talvez trouxesse mais possibilidades de conteúdos do instrumento:

> **EB**: *Aqui na universidade temos um problema, que se aumenta a carga horária do violão, encarece o curso. Então, a gente tem sempre isso que é um cobertor curto, ou a gente encarece o curso, coloca mais disciplinas de música e a gente tem menos alunos ou a gente faz ao contrário, mantém o curso mais barato e a gente dá mais acesso a mais pessoas. Então, é bem complicado, eu acho que deveria ter bem mais e a razão pra isso é que alguns alunos que entram ali para fazer aula de violão eles nunca tocaram violão. Eles sabem o que que é o violão, sabem afinar, talvez com afinador né, mas*

> *não conseguem desenvolver uma habilidade assim, uma desenvoltura com violão em um ano. Se fosse aula individual, talvez, mas como a aula é em grupo eu acho que o ideal seria 2 anos ou mais[...] Então, uma das coisas que eu acho que é bastante importante é que devia ter separado dois momentos, um momento mais teórico com o violão e um momento prático. Aqui a gente só tem o prático e tem que fazer o teórico meio junto ali [...] Então, acaba que a gente fica com um problema que é não conseguir abordar tanto essa questão da educação[...] O que acontece, e acredito que aconteça em muitos cursos, é fazer com que os alunos toquem, aprendam a tocar o violão e não tanto conhecer a literatura de educação musical com o violão. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

Souza (2013) constatou em sua pesquisa que as práticas acontecem em momentos individuais ou em grupo. Dessa forma, pode nos fazer pensar que de qualquer forma sempre haverá inferências individuais, ainda que estejam em um grupo na sala de aula. A questão de custo é um dos aspectos que dificulta haver as duas modalidades (individual e em grupo) em um curso de licenciatura e isso foi destacado pelo menos por três dos professores entrevistados.

O Professor EC, ao citar uma específica atividade desenvolvida com alunos de licenciatura em música em uma universidade em que atuou anteriormente, destaca que embora a atividade em grupo, com turmas de três alunos cada, considerou sua aula “coletiva” (termo utilizado pelo próprio entrevistado) e demonstrou-se satisfeito com a dinâmica estabelecida na oportunidade:

> **EC:** *[...] eu não sei se o que eu fazia era ensino coletivo, era meio no formato master class, eu ouvia dois por aula e um observava. Era uma metodologia que eu usava assim e funcionou muito bem. Eu gostava disso, enquanto um estava tocando, os outros estavam observando criticamente, as dificuldades, os problemas, e muitas vezes até estimulava eles a fazer comentários que aquilo lá seria tão interessante quanto se eles estivessem tocando. É uma construção que os alunos iam fazendo nesse caso, que, às vezes, não utilizava aquele aprendizado diretamente, mas lá na frente, quando ele fosse estudar, que ele se deparasse com um problema parecido, ele já tinha aquilo na mente, seja um problema de digitação, seja uma questão de sonoridade e então, assim, desde o lixamento de unha, o toque, o ataque, o volume, o timbre, e o cara observando aquilo ali já ia para casa também, sabia que na próxima aula ia tocar, mais encaminhado; então a dinâmica desse tipo de aula eu gostava bastante; confesso que é algo que se eu pudesse repetir aqui eu até repetiria com alunos da licenciatura porque eu acho proveitoso. Então, a própria licenciatura tinha essa questão de ele não só observando o outro tocar, ele tinha o aprendizado também, mas também tinha as questões pedagógicas envolvidas. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

Observando a fala do professor EC, percebe-se que este assume uma forte ligação com uma concepção sistemática (FREIRE, 2015) de ensino técnico de instrumento, pairando no que Pereira (2013) define a partir de Bourdieu, o conceito de

habitus[10] *conservatorial* poderá ser presenciado em pessoas que nunca tiveram contato formal com o ensino da música, e pode-se ir além do conceito de aula individual, podendo substituir este termo *habitus conservatorial* para educação tradicional, sendo que essa pode, na prática docente, coexistir com a educação humanística e cognitivista.

Fonterrada e Glaser (2007) já tratavam dessa perspectiva tradicional do ensino de instrumento, afirmando que:

> O modelo de ensino mais presente no aprendizado da música erudita dos alunos que hoje atuam como professores, no caso do piano, refere-se a um conjunto de procedimentos que caracterizou o ensino do repertório de música erudita escrita para este instrumento e é denominado tradicional pelos próprios músicos. Ele descende dos conservatórios franceses e inclui um programa de estudo semestral ou anual, contendo métodos e peças considerados de aprendizado obrigatório. Neste ensino, privilegia-se a execução solo, de memória e, preferencialmente, de peças que demonstrem a aquisição de destreza motora. Embora os músicos chamem a esse modelo ensino tradicional, por sua vinculação à tradição musical, comumente ele se aproxima da abordagem de ensino denominada Behaviorista. (FONTERRADA; GLASER, 2007, p. 34)

A expressão *habitus conservatorial* vem de uma ideia educacional deslocada de uma educação humanista, assumindo, em parte, um comportamento meramente reprodutor. Professores e estudantes de escolas especializadas de música, também professores e estudantes de conservatórios e estudantes de ensino superior em música se apropriam desse termo para discutir as tradições européias para a definição de repertório. As autoras consideram que o conservatório não é "meramente reproduzido, mas atualizado". E afirmam que essas atualizações – neste caso inovações curriculares, ou mesmo reforma curriculares – são construídas a partir de matrizes conservatoriais incorporadas aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).

Além do PPCs dos cursos apontados anteriormente, os autores Schambeck, Bichels e Reis (2017, p. 9) reforçam a necessidade de se pensar nas diferenças do perfil do profissional egresso dos cursos de licenciatura em música e/ou de cursos de

---

[10] O conceito de *Habitus* vem de Bordieu que em seu livro Sociologia define como ocorre e a semântica do habitus "Condições materiais de existência (características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares", sem ser o produto da obediência e regras, objetivamente adaptado a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU; ORTIZ, 1983, p. 61)

licenciatura em instrumento. Para os autores “será diferente pensar em professores de música que tocam um instrumento enquanto formação musical do músico e aqueles que tocam com a intenção de ensinar esse instrumento, independentemente da faixa etária à qual ele se destina”.

O professor EC relata que também procurou direcionar para o que vamos chamar de violão clássico[11], e menciona que, independente do repertório, se o aluno vai tocar um repertório que tem uma "pegada" mais popular, ou repertório estritamente clássico, considera que sempre trabalhou os valores fundamentais da técnica de o aluno ter um bom som.

Também outro aspecto observado no relato do professor EC, é que o mesmo considerou satisfatória sua abordagem metodológica, deixando claro, do seu ponto de vista, que sua aula não teria uma perspectiva “coletiva” (nas palavras do professor). No entanto, novamente percebe-se que possivelmente tem-se aquela consideração ainda que não claramente explanada sobre a diferença entre ensino em grupo; porém, não numa perspectiva de ensino coletivo, ou seja, o ensino coletivo seria uma perspectiva metodológica e não apenas uma aglomeração de pessoas com intuito de aprender. Afirmou também que, não considera seu trabalho em grupo numa perspectiva coletiva - na perspectiva das autoras Cruvinel (2003), Tourinho (2007)[12] e Bolsoni (2017) - o que de certa forma mostra uma honestidade ao reconhecer seu trabalho como individual, em grupo.

Não é difícil entender que os conteúdos dentro de uma instituição de curso superior estejam baseados numa proposta curricular, no entanto, pode haver flexibilidade na seleção e critérios quanto aos conteúdos a serem ensinados. As escolhas de conteúdos não são aleatórias, pois elas estão vinculadas ao que estabelece as Diretrizes curriculares nacional na área de Música[13] Brasil(2004). Fireman (2007), ao procurar responder questionamentos sobre a escolha, por parte de um professor do conteúdo musical para os alunos, assume que tal escolha ocorrerá a partir das condições técnicas dos alunos e do estabelecimento de objetivos para os alunos, que serão reavaliados continuamente: estudos, músicas, fragmentos musicais

---

[11] Vejo, apesar de um certo senso comum, questões semânticas quanto ao uso do termo violão clássico podendo fazer alusão ao formato tradicional do violão com cordas de nylon, ou ao repertório clássico (adaptado pelos violonistas compositores românticos) ou mesmo ao que se chama de música erudita. Talvez, melhor seria, violão solo com auto acompanhamento ou violão instrumental.

[12] Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007

[13] Em Conselho Nacional de Educação.

que complementam o conteúdo, entre outras. Tais evidências dentro de uma concepção teórica, não foi percebida nos discursos dos professores EA, EB, EC, porém eles o entendem, a partir de suas ações na prática como docente.

Relacionados ao ensino do instrumento e aos conteúdos necessários para o estudante de licenciatura, o entrevistado EC acrescenta que:

> **EC:** *Acho que tem dois lados, o primeiro se ele vai ser um professor de violão, o segundo se ele vai ser um professor de ensino básico, trabalhar com atividades mais genéricas de música[...]; acho que para ele ser um professor de violão um bom professor de violão que vai trabalhar obviamente com iniciação que é uma coisa muito importante, muito importante a iniciação a música. Eu acho que valores fundamentais para ele, normalmente ele tem que ser um pouco exemplar na questão da execução (...). Então se ele tem uma boa sonoridade já é um bom começo uma técnica que permita tocar fluente, um bom som, e acredito também uma boa leitura Musical. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

O professor ED permitiu uma articulação ampla sobre a relação dos conteúdos e suas necessidades para a formação e a dualidade entre ensinar o conteúdo sobre uma perspectiva independente da atuação profissional, e a ligação entre os dois.

.

> **ED:** *Eu acredito que no âmbito de uma licenciatura deve-se pensar por um lado no caráter funcional do aprendizado daquele instrumento, que é a forma de como ele pode ser utilizado no contexto de uma aula de música, a função que ele tem como um instrumento pedagógico de auxílio ao professor. Mas eu acredito também que um curso superior de música, ou um curso superior qualquer na verdade, ele tem que pensar um pouco no horizonte da formação geral daquela pessoa, não exatamente presa a um caráter utilitarista, entende? No sentido assim de que é necessário que para o professor de música ser um bom músico, saber música, e isso vai além de como usar um violão ou como usar um instrumento do ponto de vista funcional de uma aula [...] E no caso da música, no caso do instrumento, como que isso que eu falei se relaciona com o aspecto técnico [...] de um instrumento ele vai ter esses dois caráteres na minha opinião, ele vai ter por um lado um caráter funcionalista, um caráter de auxílio a prática pedagógica de um professor de música. Então, num contexto de aula de violão num curso de licenciatura eu acredito que o foco de determinados conhecimentos técnicos do instrumento é necessário dentro desses dois horizontes, pensando por um lado, em qual a funcionalidade disso para o professor de música, mas também ultrapassando isso e percebendo que mais importante do que pensar qual é a funcionalidade disso para sala de aula é aprender a formar aquele professor de música como um bom músico. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Observando o excerto do entrevistado D, vemos um contraponto com a fala dos demais professores que, embora todos concordem que é necessário o desenvolvimento de uma boa técnica, a questão mais utilitária – para uso do violão como ferramenta de trabalho na educação básica – tem menor ênfase nos discursos

dos demais professores, principalmente no Professor EC e EB. Dessa forma, percebe-se que o entrevistado ED considera importante a equidade entre o âmbito mecânico e o âmbito musical.

Segundo Schwambach (2015), a didática dos professores de violão tem como fundamento desenvolver o aluno na prática do instrumento, tendo em mente que nem todos tornam-se profissionais, mas a aula de instrumento tem um papel: “alargar o raio de influências para o âmbito cultural e para a formação geral de valores para a convivência social” (SCHWAMBACH, 2015, p.137).

De fato, a disciplina que abarca o violão em cursos de licenciatura em música, não visa, de antemão, formar violonistas, mas instrumentalizar os futuros licenciados com uma possível ferramenta musical a ser utilizada quando atuarem como professores. Na fala do professor EB percebemos que o mesmo preza pelo duplo desenvolvimento, porém existe uma problemática, a demanda de alunos em poucas disciplinas que constituem o ensino de violão não irão garantir os dois conhecimentos. Possivelmente, a priori, observa-se nas falas dos professores EA e EB principalmente que o conhecimento a ser adquirido será uma iniciação prezando pela maneira convencionalmente correta, mas quanto ao seu uso didático, isso não é o foco.

Quando perguntados sobre a questão das fases dos créditos da disciplinas, EA e EB acreditam que poderia haver mais tempo de curso, porém EB traz a ressalva do aumento de custo para a universidade que esse maior tempo ocasionaria. E sobre a disposição das disciplinas da universidade, o professor EA afirma que:

> **EA**: *Eu considero que o aluno de licenciatura, pode ser que ele queira se desenvolver mais na parte técnica e ir a fundo no repertório, como agente tem vários casos aqui; e aí esse aluno fica um pouco desamparado quando vê que o curso oferece somente violão um e dois. Na minha visão, o curso deve oferecer violão um e dois que é o básico, que todo mundo deve fazer. Na verdade, eles podem escolher entre violão e piano como é feito aqui, mas depois eu acredito que deveria haver ou poderia haver uma especialização até para os alunos mais direcionados, inclusive com aula individual, como em algumas outras universidades é feito. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

O entrevistado B, considera que seria bom haver as duas modalidades de ensino, em grupo e individual. Claramente, isso implica em questões econômicas, assim como adaptações curriculares, já que o curso de licenciatura visa outras competências formativas que seguem além do ensino em grupo de violão. Na universidade em que o EC atua as aulas na licenciatura são individuais.

3.3 ADAPTAÇÕES E RECURSOS DIDÁTICOS

Neste item pretende-se apresentar as diferenças de conhecimentos (heterogeneidade de saberes discentes), a heterogeneidade formativa dos alunos, bem como conteúdos necessários para formação do futuro professor de educação musical.

Sob o ponto de vista dos professores entrevistados essa heterogeneidade é comum com qualquer grupo que se vá juntar, mas, especificamente, os professores trataram das diferenças ou ausência dos conhecimentos sobre o instrumento e os conhecimentos musicais.

No caso do violão, houve diferentes posicionamentos diante dessa situação, ou seja, sobre as diferenças de concepções do que se considera mais importante com relação ao conhecimento do instrumento e dos conhecimentos mais amplos sobre música. Foram pontuadas diversas alternativas como a escolha das partes de uma peça a quatro vozes de acordo com a dificuldade de cada um, a escolha do repertório individual (porém, na aula em grupo), também de acordo com a condição técnica de cada aluno, assim como o histórico biográfico, cultura dos alunos ou no caso de cada aluno. Em resposta, foram percebidos tais aspectos nas falas dos professores: uns vêem como uma problemática, outros entendem que isso é uma situação comum em toda atividade na qual o ensino do instrumento acontece em grupo.

Sobre esse aspecto heterogêneo o entrevistado A cita que:

> **EA**: *O que eu penso em fazer sempre é num conjunto de violões em que você vai passar uma atividade de um quarteto de violão, sempre vai ter uma linha um pouco mais difícil e outra mais fácil. Então eu já direciono a escolha da linha ou da voz que cada um vai fazer. Mas como a gente está falando de acompanhamento na aula assim, é importante que o ritmo básico se a gente vai estudar, baião por exemplo, seja passado de uma forma que todos consigam fazer e aí desdobramentos desse ritmo, variações sejam incentivadas pelos alunos que já tenham contato com os instrumentos. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Já o entrevistado EB confirma o fato de existir essa diferença, mas vê como uma problemática considerável o trabalho em grupo:

> **EB**: *Isso é um problema bem grande, pois alguns alunos entram no curso e já tocam, conseguem tocar com bastante desenvoltura, enquanto outros vão entrar ali sem conseguir tocar nada em um momento assim muito inicial mesmo do curso. E o que faço com os alunos aqui é que quando a gente já tá num estágio em que eles já compreendem como é que funciona o*

> *instrumento, a gente já estudou como é que faz a leitura musical com o violão, já sabem ler partitura com o instrumento, já entenderam como é que é essa dinâmica com a mão esquerda da mão direita com o violão e aí a gente começa a estudar algumas peças em grupo. Eu faço arranjo para eles de algumas peças para a gente tocar, que esteja de acordo com que eles consigam fazer. Então, quem consegue tocar bastante bem vai tocar as partes mais difíceis, quem não tem tanta desenvoltura com o instrumento vai tocar, fazer só uns baixos através de algumas coisas mais acessíveis. Isso, num momento inicial. Depois, conforme as coisas vão andando, às vezes, eu separo, não faço grupo inteiro. Todo mundo tocando junto tempo inteiro, faço grupos menores, às vezes duo, às vezes trios, porque aí acaba que consigo que esses alunos que estavam antes tocando só partes mais simples eles têm uma responsabilidade maior de ter que, às vezes, tocar a parte principal do que está acontecendo ali. Mas claro, às vezes, versões muito simples. Isso realmente é uma coisa bastante difícil de lidar. Esse é um desafio que confesso que eu não tenho ainda um jeito certeiro. O que eu faço, por enquanto é isso, atribuir dificuldades específicas para cada um. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

O professor EB afirma que constrói arranjos atribuindo dificuldades específicas para cada aluno. O professor EA também utiliza arranjos principalmente a quatro partes, da mesma forma procurando dividir de acordo com a dificuldade de cada um. Tourinho (2007) considera um dos princípios do ensino em grupo que o planejamento seja feito para o grupo. Oliveira (2006) afirma que em instrumentos como piano, teclado ou sopros, nem todos tem o instrumento, portanto, na aula, todos tocam todas as partes. Vendo essa experiência relatada pelo autor, no caso do instrumento violão, embora no mercado existem à venda por valores[14] bem abaixo do que os de sopro, ainda assim a ideia de todos tocarem a mesma parte somente na situação em que todas as partes cavas forem de mesmo padrão de dificuldade, o que no caso de uma proposta na qual todos desenvolvam proporcionalmente a sua habilidade, tais partes não serão possíveis serem tocadas por todos.

O professor EB também acrescenta ter percebido algumas dificuldades por parte dos estudantes em relação à leitura musical (partitura). Ele procura uma ação gradual diante dessas dificuldades para compreensão dos alunos:

> **EB:** *A gente faz uma abordagem bem lenta aqui com os alunos sabe, então essa questão da leitura, claro eles vão desenvolver ali percepção musical, nessa parte teórica, vão se soltando cada vez mais com isso, mas no violão a gente vai mesmo bem devagar, sabe, somente leitura em cordas soltas, faz bastante leitura com isso. Depois, começa a colocar umas cordas presas ali, em primeira posição, só usando as cordas agudas, depois só as graves, e a gente vai bem devagarinho, depois coloca as notas com acidentes. Essas notas com acidentes acabam entrando somente no segundo semestre. Depende da turma, sabe, varia muito com o nível da turma. Às vezes,*

[14] Existem violões de 150 reais ou menos. Certamente de qualidade muito questionável, mas que "servem" para quem quer iniciar num instrumento com pouco investimento.

> *algumas turmas entram com bastante vontade de tocar e a gente já, dois meses depois, consegue montar um repertório e tocar, sabe, às vezes outras passam um semestre inteiro e a coisa vai mais devagar, às vezes, fazemos a apresentação no final do semestre. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

Sendo assim, o entrevistado B aponta-nos que o estudo da leitura da partitura é uma maneira que encontra para auxiliar a dinâmica do tocar o que está lendo. Na perspectiva dos professores entrevistado, EA, EB e EC todos prezam pela partitura e mesmo no repertório com acordes e ritmos, no caso de acompanhamento com a melodia terceirizada para a voz ou outro instrumento melódico, EA, por exemplo, faz questão de representar com a grafia harmônica (cifragem e funções):

> **EA:** *Sim, no nível de graduação, é fundamental, acho que é necessário que os alunos saibam escrever música que é passado. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Embora alunos de licenciatura em música, nem todos poderão estar com suas questões harmônicas (do estudo da harmonia) ou mesmo da escuta das relações cordais, pois muitas vezes poucos tiveram acesso ao estudo prévio deste conteúdo, já que na educação básica limita-se muito a atividades corporais, canto e o conteúdo harmônico musical, sendo que percepção e grafismo da notação convencional "passam raspando" durante o percurso da educação básico. Porém, EA também afirma que é importante nas aulas trabalhar linguagens alternativas de escrita para os futuros professores:

> **EA:** *Porque a partitura é o jeito mais preciso que a gente tem hoje em dia para escrever a música, mas ela requer um estudo de outras coisas para que seja fluente. Notações de ponto e de linha, notações, desenho, coisa assim é coisas que uma criança pode aprender na primeira aula e que já desenvolve o conceito que vai preparar a partitura.*

O entrevistado EC encara a situação de uma maneira diferente, que em parte não caracteriza seu trabalho em grupo, mas individual em grupo, afirmando que:

> **EC:** *Eu não via muito problema na licenciatura, para um aluno de licenciatura eu acho isso muito legal, porque, às vezes, tinham bons alunos da licenciatura que depois até foram fazer o bacharelado, vários até. Agora essa questão da heterogeneidade, acho que seria um problema maior se eu trabalhasse simultaneamente com eles, mas como eu trabalhava individualmente e os outros observando, como eles eram alunos da*

> *licenciatura, supostamente viriam a ser professores no futuro, mesmo um tocando prelúdio 5 do Villa Lobos, e outro a Brevis 1 ,do Guerra Peixe. O cara que está tocando o n 5 ele olha para Brevis que para ele é uma peça simples, e a maneira que eu estou abordando, você vê o aluno com as dificuldades, às vezes, sofrendo para tocar algo mais simples e vendo o progresso desse aluno, aquilo ajudava muito tanto no processo de aprendizagem dele, como na sua visão como professor. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

Como visto, o professor vê tal prática como motivadora, principalmente quando pequenas dificuldades são vencidas, determinada passagem musical, combinação de digitação. Porém, tem que ter cuidado, pois, às vezes, quando há um alunos com uma qualidade técnica inferior ao outro, pode gerar determinada frustração, pois não tem como saber como se dá o processo perceptivo psicológico do aluno, principalmente nos primeiros momentos, isso exigiria muita habilidade interpessoal e empatia do professor diante do seu aluno, o que geralmente o contrário é mais comum. Aquele conceito social de que todo mundo é igual, embora a psicologia da educação venha nos dar essa percepção, penso que carece muito na perspicácia docente.

Uma questão abordada pelo Entrevistado EC foi sobre a facilitação e simplificação do vestibular que contribui para a heterogeneidade dos processos de aprendizagem do instrumento. Para ele, houve uma diminuição do nível seletivo, mas ressalva que, na universidade em que leciona, possui disciplina dedicada à leitura à primeira vista, já no primeiro ano de graduação.

> **EC:** *O quanto de repertório ele vai conhecer depende muito da leitura dele, o quanto de repertório que vai tocar na graduação; é como se fosse fazer um curso de letras e a tua leitura fosse muito lenta. Quantos livros vai conseguir ler no teu curso? Então, o conhecimento teu de literatura vai depender da tua leitura e quanto mais você ler mais você melhora a tua leitura, e quanto pior a tua leitura mais restrito vai ficar o teu conhecimento. Quanto mais obras você aprende, mais você passa por situações técnicas. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

O Entrevistado ED aponta outras diferenças que poderão ser presenciadas e, de certa forma, não foram abordadas pelos outros entrevistados. Para tanto, utiliza como argumento a história do indivíduo, sua essência cultural, sua experiência com a música e o instrumento, diferenças de desenvolvimento de cada um e como isso se insere no contexto grupal.

> **ED**: [...] *toda aula em grupo vai envolver indivíduos cada um como indivíduos inteiros, cada um com suas experiências, peculiaridades biográficas, cada um com suas personalidades e cada um com um nível de conhecimento acerca*

> *do assunto que você está trabalhando e não só sobre esse assunto, mas a forma como ele correlaciona esse assunto com outras coisas. Então, cada indivíduo é um indivíduo particular ali dentro [sala de aula] e ensinar em grupo é considerar essa relação dialética entre o indivíduo e o grupo, entre o como aquele indivíduo faz ao mesmo tempo parte de uma totalidade dentro de um grupo, mas como ele também é um indivíduo com suas peculiaridades. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Segundo Tourinho (2007) no ensino em grupo o aprendizado se dá via observação e interação com outras pessoas. No entanto, tal realidade só é possível quando a centralização não é exclusivamente no professor, mas entre todos os participantes e, como fora dito anteriormente, as aulas devem, a priori, serem pensadas no grupo. Dessa forma, a partir dessa ideia, ED continua:

> **ED:** *[...] ele* (o professor) *deva ter uma certa habilidade em saber abordar conteúdos de determinada forma, que consiga ter uma certa maleabilidade para se encaixar com diferentes níveis de conhecimento de cada indivíduo. Isso vai ser provavelmente mais delicado dentro de determinados temas, determinadas aulas determinadas conteúdo. Acredito, que assim, se você olhar uma aula de instrumento em grupo, se você imagina que todos devam aprender tal recurso técnico, por exemplo, vai ser mais difícil para um e mais fácil para outros. Agora se você pensa numa atividade em que você vai estar trabalhando aquele conteúdo técnico só que de formas diferentes com cada aluno, considerando os limites e as peculiaridades de cada um, sem perder o ponto de vista musical, eu acho que é uma forma mais interessante de pensar os diferentes níveis. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Essa composição das diversidades do saber dos docentes, conforme indicado nas falas dos participantes da pesquisa, inclui vários saberes provenientes de diferentes fontes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF,1999, p. 36).

Como pode-se observar, existe uma complexidade de elementos a ser estudada na definição do saber docente. No texto do entrevistado, transcrito abaixo, temos um exemplo dessa amalgama de saberes. O professor ED, na descrição da sua prática, constrói uma narrativa para explicar seus argumentos. O entrevistado utiliza as suas experiências como professor de musicalização para explicar como atua com alunos com processos de aprendizagem diferentes.

> **ED:** *Como trabalhar conteúdos para esses dois níveis? Então, eu pensava em atividades de forma que isso adaptasse, de uma forma, a mesma atividade, pudesse ser adaptada de uma forma para uma criança de 3,5 anos. Só que isso eu teria que trabalhar individualmente com essa diferença. Então, fazíamos a atividade de forma coletiva, mas antes de montar essa atividade*

> *de forma coletiva eu ia lá com uma criança de 1,5 de idade e fazia determinados procedimentos, ia com a criança de 4 anos de idade fazia determinados procedimentos. Quando tudo isso se juntava tinha uma atividade de conjunto, de forma a considerar essas duas especificidades. Então, eu acho que a diferença de conhecimento de cada aluno, ela pode ser trabalhada dentro de qualquer disciplina, tanto que eu acabei de dar um exemplo de uma diferença que não é nem uma diferença de conhecimento propriamente dito, é uma diferença de desenvolvimento, mas que exemplifica um pouco disso que a gente tá falando da diferença entre cada aluno, uma diferença até mais complexa porque a diferença é de desenvolvimento. Pensando nisso, é um outro ponto que eu gostaria de chegar. Para eu administrar a mesma atividade para dois níveis diferentes de desenvolvimento eu precisava entender de desenvolvimento. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Neste ponto, o entrevistado ED lança questões que acredita serem importantes e que um docente deveria saber para atuar em um contexto heterogêneo*:*

> **ED***: Se você tem um grupo heterogêneo, uma outra coisa que o professor precisa saber, além de administrar essas diferenças dentro de atividades que caibam essas diferenças é o que é essas diferenças. Qual a diferença que ele tá tratando. Essa diferença é cultural? É uma diferença de acesso a determinado conhecimento? É a diferença de qual conteúdo exatamente? O professor precisa saber exatamente o que está determinando essa diferença. É aí um dos pontos mais importante que eu tava querendo chegar, que é ter consciência dos conteúdos ou dos elementos que envolvem a diferença de cada aluno. Se essa diferença está no aspecto do desenvolvimento, então cabe ao professor estudar o desenvolvimento para administrar essa diferença. [...] Até porque você não tem como ter uma aula no contexto reunião de um grupo de estudo de doutorado de pesquisa com aluno de ensino fundamental. Vai ter uma diferença ali, no entanto será que o aluno de ensino fundamental não seria interessante participar do grupo de pesquisa, por exemplo? Se você souber fazer as mediações você consegue trabalhar os conteúdos de formas diferentes, mas para isso você precisa saber quais essas diferenças. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

O que o professor ED destaca é que todas as diferenças entre os alunos, seja no desenvolvimento ou no ritmo em que cada estudante aprende, será um dos desafios do professor que atua em grupo. E conclui seu argumento dizendo que:

> **ED**: *É necessário o professor conhecer quais os elementos que compõem essa diferença do grupo e estudá-las, entendê-las. Agora, isso não impede que ele aja de maneira prática pedagógica com essas diferenças, porque a partir do conhecimento desses elementos ele domina essas elementos; quando você estuda, quando conhece você aprende a dominar, e aprendendo a dominar você consegue articular com diferentes níveis de diferença seja ela qual for, dentro das mesmas atividades. Agora tudo isso tem um certo limite prático. Numa sala de 30 alunos muito dificilmente você vai conseguir dar atenção necessária para tantas diferenças [...] Não é tão aplicável de maneira direta, essa abstração, necessário para o entendimento do que é aquela aula, só que a realidade concreta ela é muito mais múltipla. Se for um grupo de 4 alunos vai ser aplicado de uma forma, se for de 20 alunos vai ser de outra. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Podemos pensar, a partir da fala do Professor ED, que a demanda de conteúdo e sua velocidade de transmissão e compartilhamento vai depender da habilidade do professor em lidar com o grupo, mas também vai depender de razões como o tamanho do grupo e o nivelamento.

O professor ED faz mais uma consideração que é pertinente destacar, sendo ela o fato de que os alunos das escolas brasileiras não têm acesso, em sua maioria, a uma educação musical já na escola básica. Para ele, esse fato interfere profundamente e impacta nos processos de ensino dos estudantes que iniciam uma atividade em cursos de licenciatura em música.

> **ED:** *Uma coisa que talvez seja importante de contextualizar é entender que esse problema ele é algo muito mais amplo e muito mais profundo do que a gente pode analisar do âmbito da universidade. Esse problema parte do princípio básico do que a gente não tem aula de música na escola. Você tem pontualmente, mesmo que quando tem, na maioria das vezes você tem muito pouco tempo dedicado a essa disciplina. A gente não tem o ensino de música de forma efetiva na educação brasileira. À medida que você não tem esse oferecimento público do ensino da música, vai sempre gerar essa contradição que a gente tá falando. Porque você tem um curso superior que exige determinados conhecimentos que não são conhecimentos fornecidos pela educação básica. Então assim, a gente não pode é observar essa problemática simplesmente como uma dificuldade da universidade. É importante contextualizar porque se não a gente aponta só para universidade, falando para ela como você vai resolver esse problema? [...] Porque não é um problema dela, é um problema da educação básica brasileira, gerado pela deficiência da educação básica brasileira. Agora na medida que você tem esse fato de que existem pessoas que entram em níveis muito diferentes de formação musical porque cada um teve acesso muito diferente a essa formação musical.[...] Na medida que você tem todas essas diferenças, é também responsabilidade da universidade tratar com essas diferenças. Eu acredito que segregar o conhecimento nunca é algo positivo. Eu não sou daqueles que pensam que nós devemos fazer esse corte dessas pessoas que não sabem e deixa só as pessoas que sabem, que aí o curso fica com o alto nível. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Sendo assim, o professor considera importante também que, ao partir da predição que os professores, tendo uma formação mais conservatorial e não especificamente uma formação pedagógica, eles não teriam essas questões muito claras, e por isso acabam trabalhando determinados conteúdos sem considerar todos os aspectos do conteúdo a ser ministrado de forma mais automatizada, ou em suas palavras, “muito mecânica”.

> **ED**: *O professor vai ter de saber trabalhar prioritariamente com essas diferenças no âmbito do musical. Como tornar aqueles conteúdos algo significativo. eu digo musical é porque ele tem que ser significativo para aquela pessoa. A pessoa, o aluno ele vai se relacionar mecanicamente, vai*

> *ter que fazer esse esforço, mas não se limitar a isso. Ele precisa criar significados com aqueles conteúdos, precisa fazer sentido para ele.É responsabilidade do professor criar esses sentidos, criar esses significados para aquele aluno. Às vezes isso corresponde a um processo de você ter que diminuir a exigência técnica para não cobrar tanto desse aspecto mecânico por exemplo. (excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Com relação aos processos do trabalho em grupo o professor ED destaca que:

> ***ED:*** *Se os alunos, eles, a média deles, não vai ter o conhecimento da leitura musical, eu acho que assim, o professor ele primeiro precisa criar um sentido daquele aluno com o que ele quer passar antes de se preocupar demasiadamente com a leitura; ele consegue passar determinados recursos técnicos a partir de determinados exercícios de forma mais musical, de forma mais criativa. Se ele tem formação pedagógica, se ele consegue refletir sobre as possibilidades dentro de uma aula, ele vai conseguir fazer isso. Por exemplo, me vem aqui na cabeça alguns exercícios de improvisação. Você seleciona determinados recursos técnicos e tenta criar pequenas peças de improvisação livre, dentro de recortes específicos, dentro de jogos cujas regras sejam bem delimitadas...Ou seja, você consegue trabalhar de forma mais musical, de forma mais criativa, sem necessidade da notação; agora isso não diminui a importância de chegar à notação também. Se a notação não é um princípio central, aprender aquele conteúdo de forma notacional e conseguir ler aquele conteúdo na partitura promove um salto qualitativo na pessoa. [...] A formação musical daquele indivíduo ultrapassa o caráter utilitário da sala de aula. Não que o caráter utilitário não seja importante, mas ele não é o único ponto, e aprender determinados conteúdos, será importante. Cada universidade, cada professor, conseguir fazer esse equilíbrio entre os níveis de conhecimento com os quais os alunos chegam sem perder de vista a necessidade de que aqueles conhecimentos trabalhados têm que ser significativos para os alunos e para ser significativo significa ser musical. A pessoa precisa se envolver musicalmente com aquilo que é aula de música, poxa. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Tardif e Lessard (2008) reafirmam que os alunos são heterogêneos, não sendo todos dotados com as mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Capacidade de aprendizagem, flexibilidade, possibilidades de engajar-se em uma tarefa com concentração, tudo é variável de indivíduo para indivíduo. Os autores acrescentam que: "Esse fenômeno de heterogeneidade da clientela é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto à sua proveniência social, cultural étnica e econômica" (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 258).

Em relação à parte rítmica, o entrevistado EA menciona que vê a incorporação do ritmo, exercícios corporais importantes aos alunos de violão, e na parte de harmonia, afirma que o foco é a formação básica dos acordes, mas pode também abranger a outros assuntos relacionado à harmonia mais extremos, sobre outras formações, tensões.

Um aspecto que o entrevistado levanta a partir da pergunta realizada é que considera, sim, importante o uso da partitura para transcrever ritmos, pois acredita que, por ser graduação, tal transcrição que o próprio considera a mais completa importante complemento no aprendizado, mas também entende importante trabalhar linguagens alternativas:

> **EA**: A*cho que é importante nas aulas já trabalhar linguagens alternativas de escrita, para que esses futuros professores consigam, nas suas aulas, escrever de forma que os alunos consigam se adaptar e entender melhor a partitura. Porque a partitura é o jeito mais preciso que a gente tem hoje em dia para escrever a música, mas ela requer um estudo de outras coisas para que seja fluente. Notações de ponto e de linha, notações, desenho, coisa assim, são coisas que uma criança pode aprender na primeira aula e que já desenvolve o conceito que vai preparar a partitura. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Na questão do acompanhamento, os entrevistados B e C buscam uma perspectiva solo, evitando o acompanhamento, pois consideram mais dificultoso aos alunos, o que pode acarretar uma diferença na forma de ensino, já que muitos alunos poderão utilizar o instrumento como recurso de acompanhamento na futura prática docente. No entanto, também entende-se ser necessário a técnica refinada mesmo e, principalmente, no início da aprendizagem do instrumento. Hoje em dia há um processo de uso manual em smartphones, computadores, *tablets, video-games* e tudo isso promove exercício em demasia com a parte ósteo-muscular e, na maioria das vezes, falta ergonomia. Colocar um aluno que nunca tenha tocado o instrumento para fazer um acorde e promover movimentos repetitivos sem um refinamento ergonômico e motor pode e vai gerar um efeito borboleta que se perpetuará na prática destes futuros professores.

Em relação aos aspectos da heterogeneidade do grupo, é entendido por Tardif (2014, p. 267) que os “seres humanos têm particularidades de existirem como indivíduos.” O autor afirma que mesmo pertencente a grupos, a coletividades, existe, acima de tudo por si mesmos, como ser individual. Embora os professores trabalhem com agrupamentos discentes, o autor afirma que o fenômeno da individualidade está no cerne da atuação docente.

> Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de

> conhecimento de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos [...], a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos." (TARDIFF, 2014, p. 267)

Dessa forma, percebemos que a problemática a qual os professores apontam, como observado nos ditos acima, é na verdade um dos dilemas que os professores podem enfrentar, sendo que é um dos aspectos que qualificará sua eficiência docente.

3.4 O ENSINO DE INSTRUMENTO EM GRUPO

Neste tópico final das análises foi perguntado sobre o que os professores pensam sobre o ensino em grupo na respectiva disciplina do violão. E o entrevistado A respondeu da seguinte forma:

> **EA**: [...] *uma grande forma de mais gente conseguir o acesso à cultura, à música, então uma aula individual acaba sendo um privilégio muito grande de se ter, mas em aula coletiva, assim, é uma forma de inclusão*[15][...] *acho que um primeiro ponto é esse. E com muitos benefícios, não é só "ah é dividido por 5 pessoas vai ser um quinto da aula. Na verdade a conversa que um aluno tem com outro, as interações ali, fazer música junto, tudo isso são conteúdos muito interessantes que não conseguem ser trabalhados numa aula individual. Então, eu sou bem favorável ao ensino coletivo num nível iniciante e até num nível intermediário; claro que com uma turma mais adequada possível, talvez num mesmo nível sempre seja mais interessante e aí depois o aluno se especializa. Ele sentiria, na verdade, ter aula individual. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Em relação à oferta de vagas, Hallam (2006 apud SOUZA, 2013) afirma que essa é uma das vantagens, apontando que os alunos podem beneficiar-se ingressando como membros em uma comunidade. "Tocar ou cantar em grupo permitiria, também, a repetição de algumas habilidades, tais como leitura à primeira vista, audição e improviso, pois estas podem ser melhor desenvolvidas através da execução coletiva do que pela prática individual." (SOUZA, 2013, p. 32) Embora Hallam esteja se referindo às crianças, é possível observar esses aspectos das relações dos alunos com a aquisição de habilidade e estendê-lo também para análise da prática musical com adultos, entre eles, os alunos de ensino superior. Ainda assim, é preciso enfatizar que por ser um curso de formação de professores, pode considerar,

[15] Aqui o autor quer dizer democratização do ensino.

além do ensino tradicional do instrumento, o olhar pedagógico mais humanista dos processos de ensino desses professores.

Percebemos que o entrevistado EA considera que, em nível avançado, a aula coletiva não seria suficiente, ou não seria adequada. Uma das hipóteses dessa premissa é que na medida em que o repertório vai exigindo maior tempo de estudo, estruturas técnicas mais complexas, a aula 1 para 1 seja mais adequada, mas caso concluísse dessa forma, haveria uma comodidade diante da busca de estratégias pedagógicas.

Observa-se, também, que o professor considera a prática em grupo uma forma de inclusão. Isso procede se considerar a inclusão (ao menos num nível superficial) como uma oportunidade de ingresso devido à maior oferta de vagas na disciplina. O professor considera que haverá interações entre os discentes, mas para que tais interações se tornem efetivas, será necessário mediação do conteúdo e inferências didáticas a partir do preparo de professores para atuar com inclusão de modo também os discentes mantenham o foco.

Os posicionamentos de EB e EC quanto ao ensino em grupo estão apresentados a seguir:

> **EB:** *Eu acho uma prática fundamental, na verdade. Porque na maior parte do tempo quem vai tocar, vai tocar coisas em grupo, e quem vai para essa área da educação, quem vai, por exemplo, trabalhar em escola, colégios, muitas vezes tem que trabalhar com o grupo; e ter passado por essa experiência de ter tocado em grupo, ter experenciado isso, acho que é bastante importante para eles sim, e eu acho que funcionaria muito como complemento ter aula individual também. No meu ponto de vista, precisaria das duas coisas: A aula coletiva, como atividade principal ali, que a gente mais vai desenvolver com eles, mas também individual para atender coisas específicas de cada um, problemas específicos; num grupo tem coisas que ficam escondidas, e a gente não consegue ver alguns problemas, e se algum aluno quiser, ele pode simular certas coisas; tu acha que tá tudo acontecendo bem e tu não vê pontualmente ali. (Excerto de entrevista em 04/02/2020)*

> **EC**: *Olha, a formação, ela determina muito a maneira de como a gente acaba atuando e direcionando a nossa maneira de pensar. Eu vejo até que meu pensamento em grupo é individualizado como no modelo master class, mas eu acredito muito nas novas metodologias. Eu acho que independente de ser em grupo ou individualizado, que qualquer um dos dois pode dar muito certo; e que bons métodos de ensino coletivo, boas metodologias de trabalho de ensino coletivo e pra isso que a ciência é importante. Acho que ela[16] vem pesquisando muito isso hoje como o teu trabalho, conheço outros trabalhos também que estão investigando esse assunto, acho que vai colaborar muito para o desenvolvimento de metodologias que possam realmente aperfeiçoar, principalmente em saber lidar com esse problema de heterogeneidade, de*

[16] A ciência

> *saber como se portar na frente de 10, de 5, ou de 15 violonistas. (Excerto de entrevista em 20/02/2020)*

O professor EB reafirma a necessidade da intervenção com encontro individualizado para aprimorar ou desenvolver aspectos mais necessários para com o desenvolvimento técnico dos alunos. Já o professor EC reafirma sua atividade com clareza de que seu pensamento em grupo é individualizado, no entanto considera importante que mais trabalhos surjam para o desenvolvimento da modalidade em grupo.

Como pode-se perceber, o entrevistado A tem seu próprio discernimento sobre o ensino coletivo, colocando como possibilidade inclusiva, no sentido de maior oferta de vagas para os alunos do curso, sendo que nesse caso pode-se pensar que, caso fosse uma aula individual, também seria um bom complemento, porém, com mais custos financeiros para a máquina pública, o qual mesmo sendo curso público, cada vaga num curso universitário há um valor financeiro, já impostos são pagos pela sociedade para que aquele aluno ocupe aquela vaga.

Quanto aos métodos utilizados, os entrevistados foram unânimes em citar Carlevaro, sendo que o ED disse que conheceu o método não faz muito tempo.

O Entrevistado EA, por exemplo, afirma que realiza bastante do Carlevaro[17], tanto na licenciatura quanto no bacharelado, enfatizando que na licenciatura é mais simplificado, e que não apresenta diretamente os cadernos. Também afirma que na parte do acompanhamento e ritmos, utiliza material de Marco Pereira, referente aos ritmos brasileiros[18].

O entrevistado EC faz referência também aos material de Emilio Pujol[19], mas considera esse método muito prolixo nas repetições. No entanto, faz o mesmo apontamento ao livro do Carlevaro, o que acusa é que muitas vezes o aluno, pega os materiais, sem procurar entender a filosofia que está por trás das escolas do instrumento.

Quando perguntado sobre a progressividade no estudo das disciplinas e de pré-requisitos para avançar no estudo do instrumento violão, por exemplo: se os alunos da disciplina instrumento violão II necessitam ter cursado o instrumento violão

---

[17] Referente aos Cadernos que compreende a série didática de Abel Carlevaro.
[18] Referente ao livro Ritmos Brasileiros do autor (violonista e compositor) Marco Pereira. Editado pela Garbolights.
[19] Referente aos 4 livros que compreende a série *La Escuela Razonada de La Guitarra* editado pela editora RICORDI Argentina.

I, o entrevistado afirmou não ter certeza dessa necessidade. Olhando a ementa da disciplina, disposta no capítulo 3 entende-se a necessidade de continuidade como pré-requisito.

> **EA**: *[...]a turma muda, tem alunos que pararam, outros vieram, então muda. A disciplina acaba sendo quase dependente da outra. Na verdade [na disciplina] violão 2, o ritmo, quero dizer assim, o ritmo de aula é um pouco mais rápido assim, porque os alunos já conhecem, já sabem como eu trabalhei; e pressupõe que alguns conhecimentos já estejam resolvidos, principalmente de identificação de nota na partitura de violão, de acordes básicos, formação teórica dos acordes, reconhecimento do braço do violão, mas elas são quase independentes, no sentido que nesse segundo semestre a gente tá vendo então baião, tango e choro que foram ritmos que não foram desenvolvidos antes. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

Na matriz curricular da universidade na qual o professor EB atua, todos os alunos devem cursar o instrumento violão. Então, normalmente, as classes são grandes, podendo chegar a 30 alunos. Conforme esclarece o professor, devido à evasão que vai ocorrendo nos semestres, por exemplo, ele constatou uns 13 ou 14 alunos evadidos em um único semestre. Vale salientar que a evasão não ocorreu somente na disciplina de violão, mas em todos os instrumentos oferecidos.

> **EB:** *Todo mundo ao mesmo tempo em dois períodos. Todo mundo fica junto. Esse semestre acho que eu tava com uns 13 ou 14 alunos. É uma turma grande, mas não é tão grande quanto a turma que entra. A turma que ingressa aqui, no primeiro semestre, normalmente é uma turma bem grande, trinta e poucos alunos, alguns entram gostando de música, mas não têm certeza se querem continuar com música, ter a música como profissão, acabam ficando pelo caminho, e outros não fazem o curso no tempo normal, trancam, fazem uma disciplina depois. (Excerto de entrevista em 02/03/2020)*

Em relação à visão geral e o que pensa do ensino em grupo, o entrevistado A cita ser importante que o aluno que nunca tocou violão tenha um momento de acolhimento, uma vez que ali seria o momento em que ele vai poder ter esse acesso a esse aprendizado para tornar o instrumento violão uma ferramenta de trabalho. E ao aluno que já toca, que seja desafiado a desenvolver-se mais. Percebe-se aqui que a aula em grupo para o entrevistado não será igual para todos os alunos, ou seja, cada aluno desenvolverá aspectos musicais de acordo com seu desenvolvimento.

Ao final indaga-se ao entrevistado se normalmente quem leciona violão em grupo na licenciatura são professores com formação de bacharelado. O mesmo responde que já viu das duas modalidades e que o processo seletivo dele disponibilizou tanto para bacharel quanto licenciado e continuou:

> **EA**: *Imagina assim, um professor licenciado que o violão é o instrumento secundário dele. Vamos dizer que ele é um cantor, mas que se acompanha e vamos comparar isso com um bacharel em que o instrumento dele é o violão porque estudou muito violão. Aí vem a pergunta de um milhão de reais: quem vai poder dar uma aula melhor? Nesses dois casos. Não sei na verdade, pode ser um, pode ser outro. Não tem uma resposta certa porque vai depender muito da reflexão que cada um fez sobre o ensino em geral, porque assim, o bacharel, mesmo que não tenha tido uma formação pedagógica formal, mas pode ter a experiência necessária para dar aula; por outro lado, pode ser que o licenciado não tenha experiência e conhecimento específico com o violão, mas possa dar uma aula melhor por conhecer mais o processo. (Excerto de entrevista em 15/10/2019)*

A pesquisa de Schambeck, Bichels e Reis (2017) aponta que professores que atuam ou atuaram em 9 cursos de licenciatura em música, em diferentes estados brasileiros, afirmaram utilizar-se de propostas de trabalho com base no ensino coletivo do instrumento. Como resultado da pesquisa os autores relatam que na fala dos professores participantes da pesquisa ficou evidenciada a importância da afetividade na relação professor-aluno; reconhecem como fator determinante para a aprendizagem do instrumento violão o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e principalmente recomendam a utilização de atividades adaptadas para melhorar a aprendizagem do instrumento.

Tanto o entrevistado EC, quanto o ED, são graduados em licenciatura em música, o que corrobora com a afirmação de EA. No entanto, o entrevistado EC tem o violão como seu instrumento principal e é concertista e o professor ED é guitarrista, porém, também realiza performance com violão (clássico/popular).

Por fim, pode-se dizer brevemente que os entrevistados consideram importante os trabalhos que abordem o ensino coletivo de violão e acreditam que o instrumento violão é muito acessível e pode funcionar em muitos projetos de educação musical.

3.5 OS SABERES DOS PROFESSORES NO ENSINO DE VIOLÃO EM GRUPO EM CURSOS DE ENSINO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM MÚSICA

Neste tópico apresenta-se a síntese dos percursos realizado pelos professores entrevistados na construção da vida docente. Entendendo que a docência é uma linha contínua de aquisição de saberes e reflexão direta ou indiretamente

destes, com ou sem entendimento consciente da concepção dos saberes por parte dos professores, foram limitadas as tabelas a seguir em função do momento em que a pesquisa foi realizada.

Quadro 8 - Quadro geral dos professores e o percurso dos saberes

Vivências e saberes - pré-formação universitária		**Aquisição de conhecimento formativos e aplicação no exercício profissional**	
Vivências com o instrumento experenciados durante o período pré-universitário	Práticas docentes antes da formação docente	Fontes de formação profissional e acadêmica	Integração da formação adquirida no universo do trabalho docente no ensino de violão em grupo
Contexto familiar, ouvir os familiares tocando música no instrumento;	Início despretensioso, mais ou menos, a partir dos 11 anos;	Formação técnica em sua maioria principalmente na formação do bacharelado;	Parte dos conteúdos formalmente adquiridos e não formais presentes no discurso docente dos professores;
Presença cultural do contexto em que está inserido;	Atuação em escola de música; ensino aos colegas; ensino particular;	Presença de educação para a docência nos professores licenciados que deram prosseguimento ao estudo da educação em pós graduação;	Inclinação à técnica por parte dos professores pós-graduados em performance; Discurso educacional presente nos professores com pós-graduação na área da educação musical;
Aprendizado em aulas particulares de música e oficinas escolares.	Contexto do saber desprovido de reflexão e formativo.	Atuação como docente paralelo à formação da graduação;	Não há distinção entre ensino em grupo do coletivo por parte dos professores;
		Realização de estágios supervisionados na educação básica pelos formados em licenciaturas;	Um professor entende sua prática como ensino em grupo individualizado, com no formato master class;

		Prática de ensino em escolas de música ou prestação de serviços em educação música.	Todos concordam com processos complexos em ralação ao aspecto da heterogeneidade no trabalho em grupo, e as diferenças cognitivas entre discentes;
			A maioria, os que tem mestrado e doutorado em performance vê a necessidade de aula individual além da de grupo.

Fonte: Sistematizado pelo autor baseado na categorização de Tardif (2014)

Quadro 9 - Professor EA

Vivências e saberes - pré-formação universitária		**Aquisição de conhecimento formativos e aplicação no exercício profissional**	
Vivências com o instrumento experenciados durante o período pré-universitário	**Práticas docentes antes e durante a formação docente**	**Fontes de formação profissional e acadêmica**	**Integração da formação adquirida no mundo trabalho docente no ensino de violão em grupo**
Estímulos iniciais músico-violonístico	**Atividades com ensino**	**Aquisição de conhecimento formal acadêmico**	
Referência paterna em relação ao violão; família composta por músico amadores;	Passou a dar aulas aos 14 anos de idade na escola em que iniciou seus estudos;	Cursou a disciplina de pedagogia e didática da música durante a graduação. Não teve tais campos formativos durante as pós-graduações;	Atua como docente universitário quando ingressa no mestrado da mesma universidade; lecionava didática do violão para o bacharelado e outras disciplinas tanto para o bacharelado quanto para o violão;

A partir dos 11 anos, começa os estudos de violão;	Frequentou, por opção, disciplinas de Pedagogia e Didática Musical; Continuou lecionando durante o período universitário;	Cursou a disciplina de pedagogia e didática da música durante a graduação. Não teve tais campos formativos durante as pós-graduações.	Foi docente em educação infantil em escolas da região durante os estudos na universidade;
Aprendizado musical também em banda escolar.	Frequentou, por opção, as disciplinas de Pedagogia e Didática Musical; Continuou lecionando durante o período universitário.	Atuação como docente paralelo à formação da graduação.	Entende a concepção de grupo (violão) como uma atividade que envolve pessoas com diferentes pré-requisitos (conhecimento heterogêneos) e entende que a aula em grupo pode abarcar mais alunos.
			Acredita que seria importante a aula individual paralelo a aula em grupo na licenciatura.

Fonte: Sistematizado pelo autor baseado categorização de Tardif (2014)

Quadro 10 - Professor EB

Vivências e saberes - pré-formação universitária		**Aquisição de conhecimento formativos e aplicação no exercício profissional**	
Vivências com o instrumento experenciados durante o período pré-universitário	**Práticas docentes antes e durante a formação docente**	**Fontes de formação profissional e acadêmica**	**Integração da formação adquirida no mundo trabalho docente no ensino de violão em grupo**
Estímulos iniciais músico-violonístico	**Atividades com ensino**	**Aquisição de conhecimento formal acadêmico**	**Atuação universitária**

Referência do pai cantando acompanhando-se ao violão; Na pré-adolescência quis montar uma banda com os amigos.	Começou a ensinar aos colegas sem retorno financeiro, de forma despretensiosa.	Primeira experiência com aulas de música de forma profissional foi no período da graduação(bacharelado); monitoria de violão em cursos de extensão em música da universidade para comunidade.	Não contempla atividade em grupo como experiência coletiva, mas todos alunos da graduação em licenciatura tem acesso por ser obrigatório; Turmas costumam ser de 20 a 30 alunos;
		Ausência de disciplinas pedagógicas, exceto disciplina didática do violão.	Acredita seria importante haver encontros individualizados, contemplando a modalidade em grupo e individual.

Fonte: Sistematizado pelo autor baseado categorização de Tardif (2014)

Quadro 11 - Professor EC

Vivências e saberes - pré-formação universitária		**Aquisição de conhecimento formativos e aplicação no exercício profissional**	
Vivências com o instrumento experenciados durante o período pré-universitário	**Práticas docentes antes e durante a formação docente**	**Fontes de formação profissional e acadêmica**	**Integração da formação adquirida no mundo trabalho docente no ensino de violão em grupo**
Estímulos iniciais músico-violonístico	**Atividades com ensino**	**Aquisição de conhecimento formal acadêmico**	**Atuação universitária**
Teve como referência inicial, um familiar que tocava violão popular; Aulas de violão clássico na	Começou ensinando violão popular e um pouco de clássico.	Licenciado em Música. Com aulas do mesmo instrumento durante os 4 anos da licenciatura. Mestre e Doutor em práticas interpretativas. Iniciou atividade com violão	Atuou com aula em grupo na disciplina da licenciatura, mas considera que sua atuação não é numa perspectiva coletiva. O professor mesmo afirma que considera sua aula

infância à adolescência com um professor na cidade.		clássico na universidade e ao mesmo tempo que iniciou o mestrado.	individual em grupo, no estilo master class. Ressalta importância de trabalhos acadêmicos no campo do ensino de violão em grupo até pelas complexidades que existem relacionados a heterogenia cognitiva dos alunos.

Fonte: Sistematizado pelo autor baseado categorização de Tardif (2014)

Quadro 12 - Professor ED

Vivências e saberes - pré-formação universitária		**Aquisição de conhecimento formativos e aplicação no exercício profissional**	
Vivências com o instrumento experenciados durante o período pré- universitário	**Práticas docentes antes e durante a formação docente**	**Fontes de formação profissional e acadêmica**	**Integração da formação adquirida no mundo trabalho docente no ensino de violão em grupo**
Estímulos iniciais músico-violonístico	**Atividades com ensino**	**Aquisição de conhecimento formal acadêmico**	**Atuação universitária**
Considerável presença da cultura tropeira; frequentava(ouvia) roda de viola / violão forte influência;	Início com atividades de ensino de guitarra antes do ingresso da faculdade paralelo a atividade como músico.	Um semestre em uma universidade particular onde estudou guitarra, mas não concluiu; frequentou curso de Licenciatura em música em universidade Pública.	Atualmente leciona em universidade Pública desde conclusão do Doutorado. Atua como músico (Guitarra e Violão Clássico)

Aulas individuais, 1 ano de Aula de piano aos na infância; aos 12 anos, aula de violão por pouco tempo. Frequentou conservatório previamente a universidade.		Mestrado e doutorado em Educação com pesquisa em Educação musical Durante todo processo de ensino de doutorado lecionou com diversos nichos e faixas etárias.	

Fonte: Sistematizado pelo autor com base na categorização de Tardif (2014)

Dessa forma, observando as tabelas é possível perceber que a formação docente dá-se em diversas esferas da vivência humana, desde o convívio social familiar, com os colegas, na escola, em seus diversos níveis curriculares, no ambiente regional (bairro, cidade, entre outras). No âmbito escolar, o indivíduo vai construindo uma percepção sobre seus professores. A partir da entrada na universidade é que se começa a sistematizar o entendimento sobre as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e o papel que passarão a assumir enquanto futuros professores. Isso é evidente quando nas entrevistas comentam sobre cada processo de aprendizagem do instrumento no âmbito universitário. O modelo adquirido não será replicado integralmente pelo futuro professor, mas há de se reconhecer que irá influenciar na sua atuação universitária, assim como o conhecimento sistemático sobre o ensino, principalmente no caso de quem frequentou licenciatura.

Percebe-se, também, a ausência de uma perspectiva pedagógica mais sólida, principalmente no que se refere aos professores com formação de nível de bacharelado. Contudo, tal formação garante, de certa forma, um desenvolvimento de repertório, técnico e analítico da música e performance musical, sendo um aspecto essencial ao processo de ensino do instrumento, podendo garantir o correto desenvolvimento técnico do instrumento violão.

No entanto, o ensino em grupo de violão em curso de licenciatura, teria, como principal alvo, tanto o processo de aprendizagem do violão pelos alunos, quanto os

caminhos para utilização desse no exercício docente. O que fica claro no ponto de vista de alguns professores, que reconhecem que, embora seja necessário o violão como ferramenta do futuro professor, não se pode deixar de lado o aprendizado adequado da técnica instrumental.

Também é importante destacar que, um aspecto marcante das análises realizadas é que em três dos entrevistados a heterogeneidade dos estudantes e os diferentes níveis da aprendizagem são aspectos delicados e sempre ocorrerão em aulas em grupo. Ao mesmo tempo, acredita-se que o professor precisa ter um equilíbrio em relação ao tempo e habilidade individual, mas prezando o tempo curricular da disciplina. No capítulo 3, por exemplo, “técnica da mão direita”, não significa que todos aqueles estudantes finalizarão a disciplina apresentando a mesma habilidade, até porque nem todos partem do mesmo ponto inicial. Porém pode-se afirmar que, cada indivíduo precisa sair de um ponto inicial’ x’ a atingir seu ponto final ‘y’, equilibrando a aula de modo que não seja monótono para quem já tenha o domínio básico do instrumento, e também oferecendo possibilidades de desenvolvimento para aqueles que iniciaram sem conhecimentos prévios.

Sendo assim, ficou estabelecido, a partir das entrevistas, que um professor entrevistado tem a concepção da natureza dos saberes e enfatiza o quanto o saber experiencial atua junto ao saber sistematizado. Os demais professores, embora reconheçam outras formas de aprendizado, admitem não explicitamente que a vivência do saber formal universitário e pós-graduação (mestrado e doutorado) irão ser a base da sua formação profissional. Dos professores graduados em bacharelado, que corresponde a dois professores, somente um procurou cursar a disciplina que fornecesse subsídio teórico-prático para formação como docente.

Também foi perceptível que os professores formados em licenciatura reconhecem os livros do ensino tradicional de violão como importantes para o vocabulário de ensino do violão e uma melhor clareza quanto à importância de trabalhar cognitivamente, trazendo junto a concepção tradicionalista e sistemática numa abordagem a mais, como visto em Freire (2000).

Por fim, as tabelas baseadas no modelo tipológico de Tardif (2014), sintetizam a análise e descrição das entrevistas expostas no subtópico anterior, junto à concepção do mesmo autor quanto aos saberes do professor, aqui direcionado ao docente em violão em curso superior. Dessa forma, é possível enfatizar a premissa de que tais saberes são pluralizados, não atendendo somente à uma concepção,

como a formativa, mas outros saberes adquiridos ao longo da formação junto à experiência de vida.

Sendo assim, as relação dos saberes dos professores para com o envolvimento pedagógico com os alunos, a inserção desses saberes na instituição e a inferência dos saberes experienciais e sociais dos professores para com os saberes constituídos pelas disciplinas e currículos vão formar a constituição coletiva do saber institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou discussões sobre como o ensino em grupo do instrumento violão é entendido e praticado sob a perspectiva de quatro professores que atuam em cursos de ensino superior, mais especificamente, em quatro licenciaturas em música, oferecidas por universidades localizadas na região sul do Brasil.

Inicialmente, em relação à revisão da literatura, buscou-se descrever trabalhos que tangenciaram diretamente com o ensino de violão, na modalidade de grupo, já que as disciplinas que abarcam o ensino de violão das universidades escolhidas, foram na modalidade de grupo. Alguns dos trabalhos da revisão foram voltados ao ensino e outros à aprendizagem. Ainda que maioria dos trabalhos revisados visasse outros espaços didáticos, tais como: cursos livres, escolas especializadas ou mesmo aulas individuais, foi possível aproximar a discussão do ensino do instrumento em diálogo com o ensino de violão nas licenciaturas.

Ao mesmo tempo, a literatura apresentada sobre os saberes docentes evidenciou a importância para um olhar mais atento aos processos de pesquisa percorridos pelos pesquisadores mais experientes, de maneira a auxiliar no desenvolvimento desse trabalho. A revisão de cada trabalho apresentou possibilidades de processos metodológicos a serem adotados e os trajetos percorridos, por cada uma dessas pesquisas, serviram de inspiração e deram um caminho próspero para a consolidação pelo estudo de caso, considerado a base metodológica mais acertada.

No referencial teórico, os escritos de Tardif sobre os saberes docentes, e muitas vezes, a busca por outros pesquisadores que se utilizaram desse referencial, foram necessários para uma melhor compreensão do conceito e das aproximações possíveis com a temática que busquei trazer para a pesquisa. Tardif e seu referencial, trouxeram a base para organizar os instrumentos de coletas de dados, principalmente no que diz respeito à formulação da entrevista e, mais adiante, nas análises de dados.

A coleta de dados foi caracterizada pela seleção e investigação das universidades a partir do momento da decisão pela ação das entrevistas sobre saberes docentes. Nesse sentido, foram muito importantes as pesquisas de Bolsoni (2016) e Pacheco (2019), que já tinham, de certa forma, averiguado e mapeado as instituições que oferecem Licenciaturas na região sul do Brasil, bem como as

disciplinas que abarcam o ensino de instrumento. Nos trabalhos mencionados, as ementas das disciplinas apresentam o mesmo nome para os diversos instrumentos, tais como piano, violão, flauta entre outros.

Creio que o ponto mais desafiador para um aprendiz do mundo da pesquisa acadêmica foi, sem sombra de dúvidas, a parte analítica, que nos trouxe a necessidade de análise das informações obtidas pelas entrevistas na perspectiva do referencial. Nesse ponto do trabalho, constatou-se que os quatro professores entrevistados das universidades dos três estados que compõem a região sul, puderam, mediante as suas falas, fazer notar o que compõe o saber docente para cada um desses professores. Saber esse formado a partir de um conjunto de conhecimentos que adquiriram ao longo da trajetória na docência, forjada inicialmente de forma individual, mas também incorporando nas suas práticas o contexto social e de visão de mundo.

Os relatos sobre as práticas em grupo do instrumento violão e os referenciais utilizados pelos docentes foram mais explícitos para uns e para outros mais contidos. E na pesquisa dissertativa coube ao pesquisador decidir o quão seria ou não necessário um aprofundamento sobre as práticas de cada professor, na escolha da docência em música como profissão, ou mesmo como parte do campo profissional, mas esse não é o tema da pesquisa. Entendo o histórico da constituição do ser-professor, o percurso escolar e vivência social com a música, assim como o envolvimento acadêmico (graduação, mestrado e doutorado) que vieram a ser em grande parte os elementos constituintes do saber docente desses professores. Não tendo um ponto final, o estudo e a condição docente de um professor universitário é ou pelo menos deveria ser, um caminho continuamente progressivo e não estagnado, como ficou devidamente registrado no trabalho.

Sobre o ensino em grupo, percebeu-se diferentes concepções, notadamente tratado pelos professores como ensino “coletivo”, trazendo uma possível questão de que a significação e diferenciação de ambos os termos tornam-se irrelevantes já que o mais importante é a ação docente, o envolvimento que proporcionam aos alunos diante dos conteúdos e o cumprimento curricular.

Alguns professores têm o amálgama do ensino tradicional do violão (escola clássica) no âmago de seu saber, não considerando nem a possibilidade de outras formas pedagógicas, o que não confere a estes professores uma forma incorreta, apenas demonstra em termos da narrativa da entrevista, que considera a escola de

ensino do violão consolidado por autores como Pujol, Carlevaro, Henrique Pinto, Sávio, dentre outros. No entanto, as lacunas metodológicas competem a um envolvimento dos professores com a pedagogia musical, especialmente aquela sobre pesquisas que abrangem o ensino de instrumento e que contribuem para o desenvolvimento das práticas de ensino adaptadas à realidade das instituições de ensino de música.

O aprendizado do violão não pode deixar de ter um aporte técnico, e também não pode deixar de ser um aprendizado musical. Além disso, entendo que a disciplina de instrumento, num curso de licenciatura em música, tem o intuito, também, de instrumentalizar didaticamente, sendo que é possível compreender o imenso desafio que é condensar todos esses aspectos em uma disciplina. No entanto, entendemos que, numa universidade, outras disciplinas que abrangem a didática poderão complementar o uso do instrumento na prática em sala de aula, o que não isenta a disciplina de instrumento de trazer os aspectos da didática, do ensino para os futuros professores, ainda que muitas vezes possa ser um árduo trabalho, levando em conta que muitos tem pouco ou nenhum conhecimento relacionado ao instrumento.

Acredito que o trabalho atingiu os objetivos processuais e da pesquisa em si, ou seja, desde o processo de seleção de universidades, o contato com os professores, a realização das entrevistados, sua transcrição e análise e o estabelecimento das categorias, em função da maneira com que cada professor respondeu e atua, foram importantes para se responder a questão formulada, ou seja, como os professores atuantes em curso superior compreendem o ensino de violão em grupo nos cursos de licenciatura em música.

Em relação aos objetivos, foi possível entender a concepção de cada um dos professores em seus aspectos comuns e individualizados. Os professores EA e EB utilizam arranjos a três ou quatro partes (cavas) nas quais distribuem as partes conforme a dificuldade de cada aluno. O professor EB elabora arranjos, sendo que tal habilidade permite ao professor construir o arranjo partindo do conhecimento de habilidades dos alunos.

O professor EC apresenta uma concepção do ensino de violão no curso de licenciatura em música como no estilo *master class*, no qual um realiza a execução, os demais observam e intercalam semanalmente. Essa maneira encontrada pode funcionar em grupos pequenos (2 ou no máximo 3). No entanto, esse trabalho em grupos maiores ficaria complicado, não no aspecto da observação, mas da

performance violonística, já que levaria semanas para que a vez do aluno tocar chegasse.

Todos os professores acreditam ser importante o aprendizado ergonômico, respeitando a postura e o desenvolvimento mecânico adequando-se à condição muscular, posicionamento das mãos, entendendo que existem várias formas de tocar, mas que consideram importante a relação corporal com a boa sonoridade.

O professor ED pontua ainda a relação dialética do grupo, e assim como o professor EA entende que a prática precisa contemplar o caráter funcional (violão como ferramenta docente), mas o técnico musical também. Embora todos os professores reconheçam que na ideia do aprendizado do violão, num curso de licenciatura em música, é perceptível que o equilíbrio entre o aprendizado musical do violão (tocar o violão) e a sua utilização didática pode ser difícil em função da carga horária.

Em resumo, podemos sintetizar as habilidades e estratégias dos docentes como:

- Criar ou utilizar arranjos que contemplem os diversos níveis dos alunos em um grupo heterogêneo;
- Utilizar um sistema no qual um aluno observa enquanto outro realiza a execução variando aula após aula;
- Desenvolver leitura da partitura;
- Utilizar grafia harmônica (graus dos acordes no campo harmônico), grafia dos acordes no pentagrama junto à cifragem;
- Praticar ritmos brasileiros;
- Despertar a motivação dos alunos;
- Levar em conta a relação dialética do grupo;
- Maleabilidade do professor na forma de ensinar o mesmo conteúdo a contemplar desenvolvimento de alunos de diferentes níveis da técnica violonística;
- Saber visualizar as possibilidades do ensino em grupos de acordo com a quantidade de alunos nesse grupo;
- Fazer interlocução entre diferentes métodos (livros) sem necessariamente usá-los;

- Adotar o formato similar a *master class* em grupos de no máximo três alunos, quando o foco for música erudita.

Sendo assim, finalizando, percebe-se possibilidades de desdobramentos da pesquisa. Entre eles a questão de avaliação: o rendimento do grupo e o rendimento individual. Seria preciso estabelecer mecanismo para que seja possível uma avaliação progressiva, considerando o percurso individual de cada um no grupo. Outro possível desdobramento seria o ensino de instrumento violão numa perspectiva coletiva no modo remoto. Também pode-se verificar que entender aspectos como a interatividade, a colaboratividade e a busca de uma homogeneidade, a partir de um grupo diverso e conectados virtualmente, são algumas questões que podem nortear trabalhos futuros dentro desta perspectiva de ensino em grupo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.** Tese (Doutorado em música) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BARROS, Ricardo Abdalla. **Os professores universitários dos cursos de Música e o desafio da construção dos saberes docentes: um estudo com bacharéis.** Tese (Doutorado) – UNESP, Rio Claro, 2019.

BOLSONI, Patrícia. **Perspectiva de alunos sobre aulas de piano: um estudo no curso de licenciatura em Música da UDESC.** Dissertação (Mestrado em música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Acesso em: 16 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

CARVALHO, Isamara Alvez. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical.** Dissertação (mestrado em educação). UFSCar, São Carlos, 2004.

CRUVINEL, Flávia. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social.** Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2003.

DANTAS, M. T. F.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <https://br.123dok.com/document/nq7e5lvz-da-fala-do-outro-ao-texto-negociado-discussoes-sobre-a-entrevista-na-pesquisa-qualitativa.html> Acesso em: 12 set. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859> Acesso em: 10 dez. 2020.

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

FIREMAN, Milson. A escolha de repertorio na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, 2007.

FONTERRADA, M. e GLASER, S. **Músico-Professor:uma questão complexa.** In: Musica Hodie, vol.7 nº1, 2007, p. 27- 49.

FREIRE, Jacó Silva. **Ensino e aprendizagem de violão na UFRN.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio grande do Norte, RN, 2015.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **Transformar Música: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão.** Dissertação (Mestrado em Música) –Universidade do Estado De Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2014.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus De. **A improvisação Musical na iniciação coletiva ao violão.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PACHECO, Claudinéia Crescêncio. **A formação vocal em um curso de licenciatura em música.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música. Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** Campo Grande, ed. UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.** Revista da ABEM, Londrina, v. 22, N.32, Jan. jun de 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/464/388> Acesso em: 25 nov. 2019.

SCHAMBECK, Regina Finck; BICHELS, Roveli; REIS, Willian Mota Caitano dos. **Professores de violão para crianças: um estudo sobre estratégias e abordagens adotadas em cursos de licenciatura em Música.** In: Revista Educação, Artes e Inclusão. Florianópolis, Udesc. v. 13, n. 3 (2017), p.8-30, DOI: http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017008

SCHWAMBACH, Daniel. **A didática no ensino de violão e escolas de música de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA SÁ, Fábio Amaral da. **Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica.** Dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado em música) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2016.

SOUZA, Eddy Lincolln Freitas de. **Habitus e Campo violonístico nas instituições de ensino superior do Ceará.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, UFC, 2012.

SOUZA, Henry Raphaely De. **Processos de ensino coletivo de bateria e percussão: sobre uma prática docente.** Dissertação (mestrado em música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Crenças, mitos, princípios e um pouco de história.** XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa.** II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e VI encontro Regional da ABEM – Centro - Oeste. Goiânia – GO Agosto de 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_IIENECIM_VIABEMCO.pdf Acesso em: 13 dez. 2020.

TOURINHO, Ana Cristina. **Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola.** I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2004, p.37 -43, dez.2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 13 dez. 2020.

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em Grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Dissertação (Mestrado em Música) –Universidade Federal da Bahia,Salvador,1995.

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, Porto Alegre, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para as entrevistas (não necessariamente foram utilizada desta forma, apenas um autoguia)

Data provável da Entrevista:

Entrevistador: Darcy C. S. De Araujo

Entrevistado: EA / EB /EC /ED

Universidade: UA/UB/UC/UD

PERGUNTAS PRELIMINARES

1. Há quanto tempo o professor já atua como professor de música, seja formal ou informal? No sentido de ou curricular, conservatórios, universidades ou mesmo particular.

2. O instrumento violão passa a fazer parte da vida do professor (seja como músico ou aprendiz) em que período da vida? Ou quando se interessou por aprender o instrumento.

3. Como foi a formação do professor e como contribuiu para a prática docente no ensino superior?

Sobre a atuação docente universitária:

4. Na universidade ou universidades em que leciona, o professor atua tanto com alunos de licenciatura quanto do Bacharelado? O trabalho é voltado para com violão nos dois cursos?

5. A demanda de conteúdos voltada ao instrumento violão para o aprendizado desse instrumento no bacharelado é diferente da licenciatura, tendo em vista os programas dos dois cursos.

6. Como o professor descreve o ensino do violão na licenciatura? O professor acredita ser suficiente a formação do programa de violão no curso de licenciatura para um futuro professor de música? Na sua opinião, o que um programa de violão precisar ter para preparar esse futuro profissional?

7. Em relação aos objetivos do violão no curso de licenciatura da universidade, gostaria que o professor comentasse sobre a abrangência da disciplina que abarca o ensino de violão na licenciatura em termos de conteúdo.

8. Terias alguma sugestão diferente do que é atualmente aplicado para os alunos do seu curso? Número de fases, créditos....

Atuação docente:

9. Como o professor resolve as diferenças de aprendizado num grupo de alunos heterogêneos no sentido de experiência com instrumento.

10. A escolha do repertório vem a partir dessa heterogeneidade?

11. No seu ponto de vista, qual habilidades com o violão são necessárias para o futuro professor em educação básica?

12. Quais estratégias o professor utiliza para trabalhar com aquele grupo de alunos que não tem tanto domínio de certos aspectos da teoria, solfejo, percepção musical?

13. Na disciplina de violão, no curso de licenciatura, o professor trabalha conteúdos por partitura (violão clássico) e/ou como acompanhamento (cifras e rítmicos)?

14. Falando de materiais, utiliza algum método (livro) de autor específico, ainda que não diretamente? Que repertório o senhor utiliza para as aulas dos alunos em pratica coletiva? Em relação ao conteúdo de acompanhamento, o professor utiliza?

15. Considerando que são alunos universitários de música, no que o professor se refere ao violão para acompanhamento (cifragem, ritmos, etc.)?

16. Na sua opinião, o que senhor percebe sobre a prática do ensino coletivo de violão:

17. Existiria outra forma de ensinar o instrumento para alunos de licenciatura outra experiência que gostaria de mencionar?

18. O professor gostaria de comentar algo mais sobre o ensino de violão para alunos da licenciatura?

ANEXO B – Documento de autorização para gravações em áudio ou vídeo com indivíduos maiores de 18 anos

UDESC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

cepsh Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "_____" e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

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

_____

Local e Data

_____

Nome do Sujeito Pesquisado

_____

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF -70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br