



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Ensino e aprendizagem de violão na UFRN

Jacó Silva Freire

Natal - RN
Março / 2015



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Ensino e aprendizagem de violão na UFRN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Música.

Linha de Pesquisa: Processos e Dimensões da Formação em Música.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.

Jacó Silva Freire

Natal - RN
Março / 2015

Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música

F866e Freire, Jacó Silva.
Ensino e aprendizagem de violão na UFRN / Jacó Silva Freire. –
Natal, 2015.
187 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

1. Violão - Instrução e estudo - Dissertação. 2. Música -
Instrução e estudo - Dissertação. I. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte (UFRN). II. Queiroz, Luis Ricardo Silva. III.
Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 787.61:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Música.

Examinada por:

Presidente, Professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB

Membro Interno Professor Dr. Jean Joubert Freitas Mendes - UFRN

Membro Externo Professor Dr. Daniel Wolff - UFRGS

Natal, março de 2015

*Dedico este trabalho à minha esposa, Denise e
à Isabel, filha que nasceu à véspera da defesa
e homenagem meus avós maternos,
Argílio e Amália (In memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Ao *Pai*, pelo amor e misericórdia dispensados ao longo da minha vida, proporcionando a minha existência e realizações.

À minha querida esposa, **Denise**, que em todo tempo soube me dar a palavra de incentivo certa nos momentos que precisei. À **Isabel**, filha, que ao ser gerada no período da qualificação, significou o ânimo a mais de que eu precisava. À minha mãe, **Evilásia**, por tudo que me fez além de suas constantes orações desde o meu nascimento. Ao meu pai, **Neli**, pelo seu bom humor e paciência, em quem sempre me espelhei.

Aos colegas de mestrado – **Aninha (Ana Cláudia)**, **Catarina**, **Montanha (Marcus Vinícius)** e **Washington** – por cada momento em que compartilhamos nossas aprendizagens, aflições e conquistas durante este curso. Ainda, aos demais colegas – **Priscila**, **Hernandes**, **Isac** e **Andersonn** – que além desse compartilhar, também tivemos um estreitamento, criando laços de amizades.

Ao *Filho*, pela graça e sabedoria concedida nos momentos de indecisão, proporcionando a realização de meus projetos de vida.

Aos professores do curso – **Dr. Jean**, **Dr. Alexandre**, **Dra. Amélia**, **Dra. Valéria** e **Dr. Luis** – pelos momentos de aprendizagens significativas proporcionado durante as aulas e em nosso cotidiano, quando havia tempo para isso. Ainda, à **Dejadiere (Deja)**, que com sua competência e simpatia, resolvia todas as demandas deste mestrado, ao qual tive a feliz oportunidade de fazer parte da seleta primeira turma.

À banca de qualificação – **Dr. Fábio Presgrave** e **Dr. Jean Joubert** – pelas ricas contribuições que proporcionaram reconduções pertinentes ao trabalho presente. Ao professor **Dr. Daniel Wolff**, que prontamente atendeu ao convite para integrar a banca da defesa, trazendo ricas contribuições, com seu olhar de violonista e professor experiente no cenário nacional e internacional. Em especial, ao professor **Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz**, que com suas orientações e paciência sempre soube proferir a palavra certa para cada tomada de decisão e que foi, externamente, o principal responsável pela qualidade final deste trabalho.

Aos professores entrevistados – **Dr. Álvaro**, **Ms. Eugênio** e **Dr. Ezequias** – pela rica e principal contribuição concedida a este trabalho através de suas entrevistas, além da amizade

e companheirismo profissional. Aos coordenadores – **Dr. Durval** (Graduação) e **Ms. Mário** (Técnico) – pela simpatia e gentileza ao liberar a realização desta pesquisa. E ainda, ao professor **Dr. Zilmar**, que além de toda sua influência em minha vida profissional e amizade que temos, também cedeu gentilmente liberação para esta pesquisa, na condição de Diretor da instituição.

Ao *Espírito Santo*, pelas eternas consolações nos momentos de dificuldades e comunhão com a trindade divina, proporcionando em mim o fôlego de vida.

RESUMO

O ensino do instrumento no Brasil tem sido mais amplamente estudado pela educação musical nos últimos anos, constituindo um campo significativo de investigação científica. Este trabalho se atém à análise de uma realidade do ensino de instrumento, considerando de maneira mais específica o ensino de violão. De maneira pontual, aborda a realidade do ensino de violão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), considerando cursos específicos do instrumento nesta instituição. Assim, o presente trabalho foi pautado pelo objetivo de compreender concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas que constituem o ensino e aprendizagem de violão na UFRN. Para alcançar este objetivo principal, buscou-se verificar, em linhas gerais: 1) as perspectivas teóricas, metodológicas e de conteúdos que embasam a formação em violão nos cursos de música da UFRN; 2) as funções e objetivos das disciplinas de violão nos Cursos; 3) o perfil dos professores das disciplinas de violão; 4) as demandas dos sujeitos diretamente envolvidos nessas propostas de ensino musical; e, 5) as concepções acerca das práticas de formação e das metodologias de ensino que caracterizam a ação docente. Em consonância com os objetivos, o norteamento metodológico teve como base o paradigma qualitativo. Assim, os procedimentos de coleta de dados envolvidos foram: pesquisa bibliográfica e documental e realização de entrevistas com três professores que ministraram disciplinas de violão durante o semestre de 2014.1 nos cursos mencionados. Posteriormente, esses dados foram sistematicamente organizados e analisados em sintonia com as características da pesquisa aqui apresentada. Os resultados da pesquisa evidenciaram as concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas no contexto de ensino e aprendizagem de violão no campo empírico estudado. Neste contexto, pudemos perceber uma relação existente entre as demandas de ensino e aprendizagem de instrumento no campo estudado e as evidenciadas na literatura pesquisada. Os resultados evidenciaram que a trajetória profissional dos professores está associada com suas influências desde a formação musical inicial e seu aprendizado de violão na medida em que os mesmos relataram concepções que refletiam aspectos da formação, ora convergentes e ora divergentes. Os conteúdos, metodologias e aspectos gerais são trabalhados a partir de parâmetros que demonstram um alinhamento com as perspectivas de ensino e aprendizagem de violão no mundo contemporâneo para a formação do instrumentista. Assim, o trabalho possibilitou um diagnóstico mais amplo acerca da realidade do ensino de violão, evidenciando as diferenças e singularidades entre o curso Técnico e o curso de Bacharelado em Música da UFRN. Assim, este estudo traz relevante contribuição para a educação musical, sobretudo, através de suas reflexões sobre a pedagogia do violão.

Palavras-chave: Concepções de Ensino. Concepções de Aprendizagem. Pedagogia do Violão. Educação musical.

ABSTRACT

The instrumental teaching in Brazil has been more widely studied by music education in the last years, becoming a significative scientific investigation field. This work is focusing on analysis of the instrument teaching reality, considering more specifically the guitar teaching. In a timely manner, approaches the reality of the guitar teaching from the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Federal University of Rio Grande do Norte – UFRN), considering specific instrument courses in this institution. Thus, the present work was guided by the aim of understanding conceptions, contents and didactic and methodological perspectives that constitute the teaching and learning of the guitar at UFRN. To reach this main aim, we sought to verify, in general: 1) the theoretical, methodological and content perspectives that underlie guitar formation in the music courses of the UFRN; 2) the functions and the aims of the guitar disciplines in the Courses; 3) the profile of the guitar disciplines' professors; 4) the demands of the subjects directly involved in these proposals of musical education; and, 5) the conceptions about formation practices and teaching methodologies that characterize the docent action. In accordance with the aims, the methodological guidance was based on the qualitative paradigm. Thus, data collection procedures involved were: bibliographical and documentary research and interviews with three professors who taught in guitar disciplines during the semester of 2014.1 on the mentioned courses. Then, these data were systematically organized and analyzed in line with the research characteristics presented here. The results of the research evidenced the concepts, contents and didactic and methodological perspectives in the context of teaching and learning guitar in the studied empirical field. In this context, we perceive a relation between the demands of teaching and learning tool in the study field and the ones evidenced in the literature. The results demonstrated that the professors' professional trajectory is associated with their influences from the initial musical formation and their guitar learning since they related conceptions that reflected aspects formation, sometimes converging sometimes divergente. The contentes, methodologies and general aspects are made based on parameters that demonstrate alignment with the perspectives of guitar teaching and learning in the contemporary world to the instrumental player formation. Thus, the study gave a broader diagnosis about the guitar teaching reality, demonstrating the differences and the singularities between the Technical Course and the Course of Bachelor in Music at UFRN. Thereby, this study provides importante contribution to music education, mainly, through its reflections about the guitar pedagogy.

Keywords: Conceptions of Teaching. Conceptions of Learning. Guitar Pedagogy. Music Education.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1: Disciplinas eletivas do curso Técnico de Música da UFRN.....	79
TABELA 2: Componentes curriculares obrigatório no Curso de Bacharelado em Música da UFRN.....	87
QUADRO 1: Qualidades e competências almejadas para os egressos do Técnico de Música da UFRN.....	76
QUADRO 2: Dificuldades e vantagens mencionadas pelos docentes entrevistados.....	135
QUADRO 3: Categorização dos conteúdos trabalhados na EMUFRN.....	141
QUADRO 4: Conteúdos – Curso Técnico em Violão UFRN	142
QUADRO 5: Conteúdos – Curso de Bacharelado em Violão UFRN	146
QUADRO 6: Repertório sugerido – Bacharelado	148
QUADRO 7: Métodos utilizados pelos professores em 2014.1	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

SIGAA – Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CNS – Conselho Nacional de Saúde

AD – Análise de Discurso

AC – Análise de Conteúdo

ATD – Análise Textual Discursiva

TAD – Teoria da Autodeterminação

PIH – Disciplina de Prática de Instrumento Harmônico

PC – Projeto de Curso, referindo ao Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da UFRN.

ONG – Organizações não governamentais

LMPV – Leitura Musical à Primeira Vista

IC – Interpretação Crítica

IP – Interpretação Performática

CTM – Curso Técnico de Música

PCTM – Projeto do Curso Técnico de Música

RICTM – Regimento Interno do Curso Técnico de Música

MPB – Música Popular Brasileira

PPPB – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música da UFRN

CIART – Curso de Iniciação Artística

CBM – Curso de Bacharelado em Música

MEC – Ministério da Educação

UAEM – Unidade Acadêmica Especializada em Música

ECIM – Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

OSUFRN – Orquestra Sinfônica da UFRN

LP – Disciplinas de Laboratório de Performance

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

CCMP – Centro de Criatividade Musical de Pernambuco

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

P – Conteúdos Preparatórios

O – Conteúdos Operatórios

T – Conteúdos Transversais

Te – Estudos/exercícios de Técnica, como conteúdo Preparatório

L – Prática de Leitura Musical, como conteúdo Preparatório

R – Repertório, como conteúdo Operatório

I – Interpretação, como conteúdo Operatório

To – Teóricos, como conteúdo Transversal

Mu – Musicológicos, como conteúdo Transversal

Me – Metodológicos, como conteúdo Transversal

C – Categoria, dos conteúdos

S – Subcategoria, dos conteúdos

P – Período, relacionado ao semestre em que o conteúdo foi colocado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

MB – Mencionado pelo professor Dr. Álvaro Barros, referente aos métodos

MS – Mencionado pelo professor Ms. Eugênio L. de Souza, referente aos métodos

ML – Mencionado pelo professor Dr. Ezequias Lira, referente aos métodos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

O estudo do violão em cursos de música: perspectivas metodológicas da pesquisa em educação musical	17
---	-----------

<i>As pesquisas em educação musical e o ensino de instrumento</i>	17
---	----

<i>O estudo da formação instrumental</i>	18
--	----

<i>O ensino de música no contexto da Performance musical</i>	18
--	----

<i>Instrumento como complementar na formação</i>	19
--	----

<i>Instrumento como foco principal da formação</i>	20
--	----

<i>Perspectivas sobre o ensino de violão</i>	22
--	----

<i>O ensino de violão em diferentes níveis do ensino formal</i>	24
---	----

<i>Delimitação do campo de estudo</i>	25
---	----

<i>Relevância do tema no âmbito dos estudos sobre o ensino de instrumento</i>	25
---	----

<i>Trajetória de vida e prática profissional no ensino de instrumento</i>	26
---	----

<i>Metodologia da pesquisa</i>	28
--------------------------------------	----

<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	28
--	----

<i>Instrumentos de organização e análise de dados</i>	31
---	----

CAPÍTULO II

A formação instrumental na atualidade e o ensino de violão	34
---	-----------

O ensino de violão na perspectiva da contemporaneidade	51
Algumas temáticas sobre o ensino de violão	51
<i>O ensino coletivo e ensino tutorial</i>	51
<i>O modelo conservatorial: características e limites</i>	53
<i>Sobre autoaprendizagem</i>	55
<i>Sobre prática deliberada e informal</i>	56
<i>Foco na performance e interpretação</i>	58
<i>Leitura à primeira vista e aspectos psicológicos</i>	62
<i>Temáticas emergentes</i>	64

CAPÍTULO III

O ensino de violão na UFRN	68
O violão no curso de Licenciatura em Música da UFRN	68
O curso Técnico em instrumento	72
O curso de Bacharelado em instrumento	85

CAPÍTULO IV

Concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas do Ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em Música da UFRN	98
Aspectos gerais do ensino de violão na EMUFRN a partir da ótica de professores.....	98
As concepções que norteiam a ação pedagógica dos professores.....	100
<i>A formação dos professores</i>	100
<i>Experiências artísticas</i>	109

<i>Atividade docente</i>	113
<i>Objetivos do trabalho com os alunos</i>	116
<i>Conteúdos trabalhados</i>	118
<i>Materiais didáticos utilizados</i>	122
<i>Algumas características metodológicas dos professores</i>	128
<i>Mercado de trabalho almejado para os alunos</i>	131
<i>A visão geral dos professores</i>	134
<i>Questões que tem dificultado o trabalho dos professores</i>	135
<i>Aspectos positivos levantados pelos professores</i>	138
Os conteúdos trabalhados.....	139
<i>Conteúdos no curso Técnico</i>	141
<i>Conteúdos no curso de Bacharelado</i>	145
Materiais didáticos utilizados pelos professores.....	152
Em síntese.....	157
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	174

INTRODUÇÃO

No momento atual, encontramos uma diversidade de estudos e pesquisas na área de educação musical, envolvendo diversas situações e contextos de ensino e aprendizagem de música. Esta diversidade aponta para possibilidades com delimitações de acordo com o campo de estudo, que pode ser relacionado com as práticas pedagógicas nas diversas áreas da música. Dentro deste panorama, o ensino de instrumento musical se insere de várias formas, seja na área de educação, área das práticas interpretativas e outros campos que abordam a temática. Por isso, há um caminho epistemológico que direciona as discussões e reflexões aqui presentes para o que se tem chamado de pedagogia do instrumento. Apesar de os estudos nesse campo ainda estarem em processo de legitimação no Brasil, pode-se notar um interesse significativo nos últimos anos. Dentro deste campo, os estudos sobre ensino e aprendizagem de violão ganham cada vez mais projeção na atualidade.

Dentro deste universo, este trabalho aborda aspectos investigados em um contexto específico, mas que pode gerar reflexões acerca de outros contextos educacionais, principalmente os voltados ao ensino de instrumento. Sendo assim, as discussões trazidas nesta dissertação versam sobre o ensino e aprendizagem de Violão na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As discussões propostas com embasamento teórico se utilizam, portanto, de uma diversidade de materiais relacionados à prática instrumental e a formação do instrumentista, sobretudo no âmbito da educação formal.

Com esta perspectiva, esta dissertação tem como base uma pesquisa que buscou como objetivo geral: compreender concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas que constituem o ensino e aprendizagem de violão nos cursos de música da UFRN. Os cursos delimitados para a investigação realizada foram o Técnico e o Bacharelado com habilitação em Violão. Para atingir este objetivo, buscou-se verificar, especificamente: 1) as perspectivas teóricas, metodológicas e de conteúdos que embasam formação em violão nos cursos de música da UFRN; 2) as funções e objetivos das disciplinas de violão nos Cursos; 3) o perfil dos professores das disciplinas de violão; 4) as demandas dos sujeitos diretamente envolvidos nessas propostas de ensino musical; e, 5) as concepções acerca das práticas de formação e das metodologias de ensino que caracterizam a ação docente.

Em consonância com os objetivos, o norteameto metodológico se pautou pelo paradigma qualitativo. Assim, os procedimentos de coleta de dados envolvidos foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e realização de entrevista com três professores selecionados

– os que atuaram nos cursos Técnico e Bacharelado em violão da Escola de Música da UFRN (EMUFRN) durante o semestre de 2014.1. Posteriormente, esses dados foram sistematicamente organizados e analisados em sintonia com as características da pesquisa aqui apresentada.

Com vistas a apresentar os principais resultados obtidos a partir da pesquisa realizada, este trabalho está dividido em quatro capítulos. Cada um, com suas características específicas, mas com coesão entre eles, seguindo uma sequência que evidencia as informações obtidas com um tratamento analítico. Ademais, esta organização permitiu uma visão ampla do universo estudado na pesquisa, e ainda demonstrou os procedimentos adotados ao longo de cada etapa da mesma.

No primeiro capítulo são apresentadas as bases conceituais e metodológicas da pesquisa, partindo-se dos aspectos gerais que fundamentaram a escolha dentro do campo da educação musical. Também é evidenciado o estado da arte dentro das pesquisas sobre o ensino de instrumento, com ênfase no ensino de violão na perspectiva da contemporaneidade. Ainda são apresentados, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, desde os aspectos que abrangeram a concepção e planejamento, até a escrita e elaboração da dissertação.

No segundo capítulo, todo o aporte teórico da pesquisa é apresentado, discutindo-se a formação instrumental na atualidade. Esta abordagem ganha forma a partir das pesquisas realizadas na área de educação musical, mesmo quando em interfaces com outros campos do conhecimento. Imergindo-se no campo específico deste trabalho, são discutidos e analisados os principais eixos temáticos no ensino e aprendizagem do violão na atualidade, em sintonia com os aspectos gerais do ensino e aprendizagem de instrumento musical.

O capítulo três analisa, com base no material coletado, como acontece o ensino e aprendizagem do violão na EMUFRN. A partir de uma contextualização, em que são demonstradas as peculiaridades e como o ensino e aprendizagem de violão são concebidos de modo geral, são analisados mais especificamente os cursos de nível Técnico e de Bacharelado em instrumento da referida instituição. Nestes dois cursos a aprendizagem de violão é entendida como prioritária na formação do sujeito. Por este motivo, são apresentados detalhes como: características estruturais, objetivos, perfil do egresso, estrutura curricular, diversidade de atividades violonísticas desenvolvidas, dentre outros aspectos.

No último capítulo, são analisados com detalhes as concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas que constituem o ensino e aprendizagem de violão nos cursos Técnico e Bacharelado da UFRN. Neste prisma, são vistos aspectos gerais sobre o ensino de violão na ótica dos professores. Também é feita uma abordagem sobre as concepções que norteiam a ação pedagógica dos professores, traçando um paralelo com os conteúdos e materiais didáticos trabalhados. Além disso, ainda são apresentados os objetivos, perspectivas e expectativas para o curso de violão. Assim, desenvolvem-se reflexões acerca das perspectivas metodológicas de ensino e aprendizagem de instrumento.

Estes quatro capítulos, independentes mas inter-relacionados, apresentam portanto, as principais conclusões obtidas a partir de análises que envolveram desde aspectos tratados na literatura aos aspectos obtidos no material coletado no campo da pesquisa. Em essência, procurou-se estabelecer relação entre o discurso encontrado na literatura, documentos analisados e o discurso proferido pelos professores que foram entrevistados. Além disso, buscou-se apontar alguns caminhos para novas reflexões sobre o ensino de instrumento, tanto no contexto da UFRN quanto para o contexto geral.

CAPÍTULO I

O estudo do violão em cursos de música: perspectivas metodológicas da pesquisa em educação musical

As pesquisas em educação musical e o ensino de instrumento

Nas últimas décadas temos presenciado um processo evidente de consolidação epistemológica da área de educação musical. Percebe-se, por exemplo, que várias pesquisas são empreendidas em uma diversidade de temáticas, cujos focos de interesse se alinham aos processos educacionais atrelados à área da música. Com isso, as abordagens incluem reflexões em espaços escolares e não escolares. Adentrando, como exemplo, no contexto escolar, percebe-se enfoque tanto na educação básica, quanto discussões acerca de práticas educacionais no ensino superior. Do mesmo modo, percebemos tanto práticas relativas ao contexto de ensino musical especializado quanto em outros espaços não especializados em música, diante das múltiplas perspectivas de atuação profissional para o educador musical.

Assim, é possível perceber que há uma profusão de temas na área de educação musical, respaldadas em abordagens que se orientam pelas noções de interdisciplinaridade defendidas por Freire (2010). De modo geral, a autora demonstra que a relação de parceria entre musicologia, etnografia, etnomusicologia, educação musical, pedagogia, dentre outras áreas, são constatáveis nas pesquisas pautadas sobre os pensamentos que alguns denominam de paradigma da pós-modernidade e outros apenas de paradigma emergente (*Ibidem*, p.55).

Nesse cenário, o ensino de instrumento musical tem ganhado projeção significativa nos últimos anos. Vários autores têm mostrado, em suas publicações, preocupações pertinentes ao contexto do ensino de instrumento musical, versando sobre questões diversas que tratam sobre instrumentos musicais. Este crescimento pode ser constatado na tese de Doutorado de Antunes (2012) que traz uma análise de teses e dissertações sobre violão, que é apenas um, dentre tantos instrumentos musicais¹. Para além de teses e dissertações, a pedagogia de instrumento expandiu nos últimos anos não só em seus aspectos práticos, mas também em perspectivas e abordagens metodológicas. Entretanto, há uma preocupação mostrada por Harder (2008, p. 139) quando relata que: “esforços necessitam ser concentrados para que a Pedagogia da Performance venha a se tornar uma subárea de concentração em música

¹ ANTUNES, Gilson Uehara Gimenes. O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades.

organizada e estruturada, como já ocorre em alguns países como a Inglaterra e Noruega, por exemplo.”

Esta preocupação apontada por Harder (2008) também ganha ressonância em uma constatação de Feitosa (2013), que percebeu, dentre as temáticas abordadas em educação musical “discussões acerca: do ensino de música na educação básica e nos espaços escolares, das relações entre educação musical e cultura, do ensino de música em contextos não-formais e informais, da prática educativo-musical em escolas especializadas, entre diversos outros.” (*Ibidem*, p.13). Ou seja, a educação musical tem expandido epistemologicamente, mas a *pedagogia de instrumento* ainda não ganhou uma projeção que a coloque como uma subárea definida e desenvolvida quanto estas outras.

O estudo da formação instrumental

O ensino de música no contexto da performance musical

Apesar de ser um campo ainda emergente, pode-se afirmar que a formação instrumental tem sido discutida sob uma diversidade de olhares na atualidade. Vários pesquisadores estão emergindo em um campo que pode ser denominado como pedagogia do instrumento, pedagogia da performance, ou ainda ensino de instrumento (BORÉM e RAY, 2012; SANTOS e HENTSCHKE, 2009; SCOGGIN, 2003; LAGE *et al*, 2002; FRANÇA, 2000; GLASER e FONTEERRADA, 2004; HARDER, 2003; 2008; FEITOSA, 2013; ARÔXA, 2013; RIBEIRO; 2013a; 2013b).

Então, este panorama na atualidade trouxe à tona discussões distintas que abrangem desde aspectos técnicos e suas relações com processos de ensino, até questões motivacionais nas situações de aprendizagem de instrumento. Diante disso, pode-se perceber que aspectos antes não discutidos na área de educação musical, passaram a ser evidenciados nas últimas décadas. Mesmo com o advento da lei 11.769/2008, fazendo com que o campo da educação musical pusesse em evidência as discussões sobre a educação básica, a pedagogia do instrumento no Brasil, vem ganhando evidência nas discussões desde 2001 (HARDER, 2003) e continua a ser considerada nos dias atuais.

Logo, pôde-se perceber que uma parte das pesquisas no contexto do ensino de instrumento estão direcionadas para perspectivas de formação do instrumentista. Ainda notou-se que outros autores entraram em discussões relacionadas às posturas dos professores de instrumento. Assim, ao delimitar o nosso campo de estudo para o contexto escolar especializado, pudemos verificar dois tipos principais de discussões: 1) trabalhos que tratam de processos formativos em que o instrumento faz parte da formação de forma complementar; e 2) publicações que versam sobre a formação instrumental como foco do trabalho.

Instrumento como complementar na formação

Nas discussões sobre pedagogia de instrumento que integram este trabalho, o instrumento como parte complementar no processo de formação do sujeito integra as reflexões iniciais. E sobre esta temática, remeto a um pensamento já exemplificado em uma publicação anterior quando falei da formação ao afirmar que “[...] a aprendizagem de violão é inserida, de modo geral, sob duas perspectivas: *prioritária e não prioritária*.” (FREIRE, 2013, p. 7). Mesmo sabendo que este ponto apresentado no artigo referido, foi relacionado apenas ao ensino de violão, podemos ressaltar que também diz respeito à perspectiva geral do ensino de instrumento musical.

Assim, ao discutirmos sobre o instrumento como complementar na formação, estamos tratando de trabalhos que investigam situações de ensino e aprendizagem de instrumento em que os sujeitos participantes do processo formativo não têm o instrumento dentro de uma perspectiva prioritária. Deste modo, pode-se afirmar que normalmente, a perspectiva de aprendizagem musical não prioritária que acontece nos cursos de graduação em música no Brasil recebem dois tipos de tratamento curricular: no primeiro, os cursos que oferecem formação instrumental principal e complementar (seja Bacharelado ou Licenciatura); já no segundo, acontece em cursos que não possuem uma formação instrumental principal, apenas a formação complementar em instrumento. Como exemplo deste segundo tratamento curricular, podemos citar a atual proposta curricular da Licenciatura em Música da EMUFRN, em que são ofertadas disciplinas de Prática de Instrumento Harmônico de I à VIII (podendo o estudante escolher entre Piano – de I à IV ou Violão de V à VIII), e Flauta Doce I e II (como Componente Curricular Obrigatório). Além disso, o aluno do curso pode escolher se matricular em uma disciplina optativa de Instrumento complementar (entre vários instrumentos que estiverem disponíveis no semestre).²

A partir deste panorama apresentado, podemos mencionar a tese de doutorado de Ribeiro (2013a), além de outras publicações deste mesmo autor, que emergiram a partir de suas pesquisas realizadas durante e após o doutorado. Do mesmo modo, podemos mencionar Moura (2007, 2008 e 2009) e Tourinho (1995; 2003; 2006; 2009 e 2011) em suas várias publicações que se seguiram após sua dissertação de mestrado. Ainda temos os casos de autores como Braga (2009), Braga e Tourinho (2013), Westermann (2010a e 2010b), dentre outros autores.

² No CAPÍTULO III o curso de Licenciatura em Música da EMUFRN será apresentado e discutido com mais detalhes.

Estes e outros trabalhos abordam sobre várias questões acerca da aprendizagem instrumental. E um ponto em comum que encontramos entre eles é o estudo sobre a relação entre professor e aluno. Assim, como forma de analisar estes aspectos relacionais, uma temática que tem recorrido em boa parte destes trabalhos são os aspectos motivacionais do aluno de instrumento nesta perspectiva da formação complementar. Também encontramos trabalhos que abordam sobre questões avaliativas, como no caso de Braga e Tourinho (2013).

Ainda nesse contexto as discussões revelam uma preferência, na maioria das vezes, de relatos sobre aspectos didáticos e pedagógicos do ensino coletivo de instrumentos musicais, como no caso das publicações do ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais)³. Isto porque vários autores entram em discussões pedagógicas sobre o como aplicar metodologias de ensino para alunos em turmas coletivas de instrumento. A partir desta concepção, alguns estudos tratam sobre a motivação em aulas coletivas de violão, escolha de repertório no ensino coletivo, estratégias de ensino e aprendizagem, e assim por diante. Deste modo, estes desdobramentos fizeram com que estas pesquisas possuam um caráter interdisciplinar, se apropriando muitas vezes de conceitos oriundos de outras áreas das ciências humanas.

Instrumento como foco principal da formação

Adentrando na literatura que trata a respeito do instrumento como foco principal do processo de formação do sujeito, nos valem da perspectiva prioritária a pouco explicitada. Nesse cenário, encontramos autores que tratam de diversos aspectos da prática instrumental. Temos por exemplo, um artigo publicado por Glaser e Fonterrada (2004) que trata sobre a *aprendizagem significativa no ensino do piano: subsídios para uma reflexão sobre a pedagogia do instrumento musical*. Trata-se de um trabalho em que é discutida a aprendizagem significativa e o ensino centrado no aluno, fundamentado em Rogers (1987). A abordagem dessas autoras inclui análise de concepções no ensino de instrumento no contexto brasileiro, levando-se em consideração as condutas tradicionais dos professores, além de criticar a estrutura curricular desses cursos, que normalmente ignora a possibilidade de atuação docente futura dos alunos.

Este tipo de discussão também faz parte de trabalhos que tratam sobre o *modelo conservatorial* (VIEIRA, 2000; JARDIM, 2002) ou *forma conservatorial* (JARDIM, 2008).

³ Congresso que teve sua sexta edição em novembro do ano de 2014, em Salvador (BA) e teve sua primeira edição há dez anos atrás.

Ainda podemos citar Pereira (2014) que aborda sobre o *habitus conservatorial* em um curso de licenciatura em música. Assim, podemos afirmar que este tipo de discussão tem atraído reflexões importantes para o campo da pedagogia. Entretanto, concordamos com Arôxa (2013) quando afirma em sua dissertação sobre a forte influência que o modelo conservatorial ainda exerce no processo de formação do instrumentista brasileiro. Com este pensamento é possível entender que esse processo de formação do instrumentista, pautado nas diretrizes educacionais da contemporaneidade, deve ser pensado de forma somativa, em que os aspectos positivos de cada momento da história são considerados. No mesmo viés, Donoso (2014) aponta que o problema desse modelo é sua insuficiência para o paradigma da contemporaneidade, por não contemplar de fato o que se espera dos egressos nos reais espaços de atuação (*Ibidem*, p. 26).

A prática instrumental é uma necessidade, quando se trata sobre questões de aprendizagem de instrumento. Por isso, alguns autores tratam a questão da *prática deliberada* como condição *sine qua non* para a aquisição das habilidades técnicas no instrumento (SANTIAGO, 2006; QUEIROZ, 2010; SANTOS; HENTSCHE, 2009). Com esta perspectiva, alguns dos estudos sobre o ensino de instrumento tratam sobre questões procedimentais aliadas à performance que vão desde procedimentos de organização do estudo a especificidades os processos de leitura de música.

Neste sentido, pode-se explicitar que a leitura à primeira vista faz parte do aparato procedimental calculado inerente à prática deliberada do instrumentista (SANTOS; HENTSCHE, 2009; BOGO, 2007; FIREMAN, 2010; PASTORINI, 2011). Assim, a perspectiva pragmática pode ser encontrada em várias pesquisas sobre leitura à primeira vista. Pode-se encontrar exceção na dissertação de Arôxa (2013), intitulada *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Neste estudo, dentre os procedimentos metodológicos adotados pelo autor, houve entrevistas com violonistas que têm uma proficiência em leitura a cima da média dos violonistas. Assim, dentre as perspectivas apresentadas o autor aponta para práticas assistemáticas ou intuitivas que fizeram com que eles chegassem a esse nível de *expertise* (*Ibidem*, p.167). Portanto, mesmo assumindo uma discussão que adentra no aspecto da perspectiva pragmática defendida por Santos e Hentschke (2009), também congrega elementos que se pode denominar de *perspectiva não pragmática*.

Este ponto de vista também norteará as análises e discussões que permearão esta dissertação. Assim, a riqueza das reflexões estará respaldada principalmente por uma visão holística do fenômeno estudado, levando em consideração as suas características particulares e os desdobramentos que podem ser percebidos com base na literatura investigada. Cabe ainda ressaltar que, na pedagogia da performance, as possibilidades de trabalhos investigativos são

múltiplas, levando-se em conta que cada instrumento musical possui suas peculiaridades, e que geram em certa medida, reflexões teóricas singulares para cada instrumento.

Perspectivas sobre o ensino de violão

Portanto, mesmo havendo questões mais gerais da pedagogia de instrumento, assume-se neste trabalho dissertativo, um direcionamento específico para o ensino de violão. Sob esta perspectiva, encontramos vários autores que discorrem sistematicamente sobre o ensino deste instrumento (ALÍPIO, 2014; DONOSO, 2014; RIBEIRO, 2013; ARÔXA, 2013; SPERB, 2012; SCARDUELLI, 2011; SCARDUELLI; FIORINI, 2012 e 2013; OLIVEIRA, 2011; BRAGA, 2009; QUEIROZ, 2000 e 2010; CORRÊA, 2000; BRAGA e TOURINHO, 2013; TOURINHO, 2009). Nestes trabalhos encontramos alternativas que vão desde reflexões teóricas, como no caso de Queiroz (2010), passando por discussões mais pragmáticas sobre procedimentos técnicos, como em Alípio (2014), até chegar em situações de aprendizagem de violão na modalidade EAD, como nos casos de Braga (2009) e Ribeiro (2013).

Um trabalho que gerou reflexões para a concepção desta dissertação, foi o artigo oriundo da palestra proferida por Scarduelli no Simpósio Acadêmico de Violão da EMBAP, com o tema *a situação atual do ensino do violão no contexto universitário brasileiro* (SCARDUELLI, 2011). Trata-se de um relato de pesquisa (pós-doutorado) em andamento (na época da publicação) cujo objetivo “é a elaboração de um programa de curso que poderá ser oferecido ao Bacharelado em Violão da UNICAMP” (*Ibidem*, p.1). Neste relato o autor pontua que escolheu a aplicação de questionário como metodologia mais eficiente para conhecer os programas das universidades brasileiras. Ainda pode-se ressaltar, o argumento que Scarduelli apresenta para tal decisão:

[...] nos propusemos [em realizar] um estudo dos programas de algumas reconhecidas instituições públicas de ensino. Entretanto, este caminho se mostrou um tanto árduo, já que tais programas, quando existiam, segundo os próprios professores, estavam desatualizados. Em geral, o que estava no papel havia sido elaborado há bastante tempo e não representava a realidade atual. (SCARDUELLI, 2011, p. 1)

A realidade vivida no contexto atual dos cursos de violão da EMUFRN é similar a esta apresentada pelo autor. Embora muitos professores estejam sempre readequando e planejando o seu trabalho docente, nem sempre estas atualizações estão disponíveis publicamente. No caso da pesquisa relatada por Scarduelli (2011), a solução encontrada foi a aplicação de um

questionário. No caso desta pesquisa, os procedimentos metodológicos serão explicitados posteriormente. Entretanto, no que tange a esta questão específica do programa, esta pesquisa se valeu, sobretudo da realização de entrevistas com os professores.

Outro trabalho importante apresentado no contexto da pesquisa a pouco mencionada, é o artigo publicado na revista *Opus*, por Scarduelli e Fiorini (2012). Neste artigo, há um relato da mesma pesquisa, mas agora, com o foco de discussão voltado para o diálogo entre o programa de curso e a atuação profissional. Dentro das perspectivas formativas delineadas, os autores apresentam quadros e tabelas que trazem à tona reflexões pertinentes ao trabalho pedagógico instrumental realizado com estudantes de violão, dentro da perspectiva da formação prioritária em instrumento. Na tabela 1 (deste trabalho), por exemplo, é apresentado uma relação de “habilidades e competências de um bacharel em violão” (SCARDUELLI; FIORINI, 2012, p. 221). Esta tabela é concebida a partir do entendimento que há um “tripé artístico-profissional [pautado no] ensino, pesquisa e performance” (*Ibidem*).

Mais adiante, tratam das questões relacionadas especificamente ao ensino e, propõe a criação de uma disciplina chamada Pedagogia da *performance*, divididas em I e II. A partir daí, trazem um “quadro de sugestão para a disciplina Pedagogia do Violão” (*Ibidem*, p. 222-224). Este quadro apresenta os seguintes conteúdos: 1) Escolas de violão; 2) Métodos publicados; 3) O estudo do mecanismo; 4) A literatura pedagógica pelo repertório de estudos; 5) O repertório nas diferentes fases e idades; e 6) As especificidades do ensino individual e coletivo. Vale ressaltar que dentro deste quadro há uma breve descrição de cada um destes conteúdos.

Esta proposição clara apresentada por estes autores tem uma grande relevância nas discussões que serão estabelecidas neste trabalho, por suscitar uma reflexão sobre possibilidades de redefinições e/ou reformulações curriculares em direção a uma adequação profissional e mercadológica para o aluno. Dentro de uma visão analítica, podemos constatar quais são os pontos que podem ser repensados nos programas estabelecidos, no contexto da EMUFRN.

Além destes trabalhos recentes, no contexto da pedagogia do violão, encontramos também publicações como as de Queiroz (2000 e 2010), Tourinho (1995 e 2009), Moura (2007 e 2008), Westermann (2010a) Figueiredo (2010), Matos (2009), Vieira (2008), e Fireman (2010), dentre outros, que versam sobre uma grande diversidade de aspectos atrelados ao ensino de violão. Dentro das discussões apresentadas por esses autores, encontramos um panorama do violão em diferentes níveis do ensino formal. A partir deles, pode-se refletir sobre as dicotomias existentes entre música popular e erudita, ensino coletivo e tutorial. Também se discute complementarmente sobre o que ficou conhecido como “modelo conservatorial”. E ainda

encontramos trabalhos que versam sobre aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos relacionados à formação do violonista. Temáticas estas que serão aprofundadas no próximo capítulo.

O ensino de violão em diferentes níveis do ensino formal

Portanto, considerando as discussões vigentes sobre ensino em espaços escolares e não escolares (que são divididos em ensino formal, não formal e informal) o ensino de violão será apresentado agora em seus diferentes níveis do ensino formal. Esta delimitação se faz necessário para que possamos compreender o campo de estudo que será delimitado adiante. Logo, esta divisão seguirá uma lógica em que inclui as possibilidades desde a educação básica até o ensino superior.

Para se falar em ensino de violão na educação básica, é preciso haver um respaldo nas leis educacionais vigentes, principalmente na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e na lei 11.769/08 (BRASIL, 2008). A primeira dispõe sobre bases e diretrizes para a educação brasileira. Já a segunda, altera esta LDB, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Ainda quanto a esta segunda, algo que precisa ser esclarecido é que esta proposição legal foi uma construção coletiva cujo objetivo é trazer a música como componente curricular obrigatório. Isso implica necessariamente em incluir atividades educativas musicais em uma disciplina como outra qualquer, que compõe a matriz curricular da educação básica. Portanto, ao se defender o ensino de violão nos espaços da educação básica, é preciso ter em mente que a aprendizagem de violão continuaria a ser uma atividade extra curricular.

Já na escola especializada há outro panorama. A aprendizagem especializada em música é essencial para as atividades desenvolvidas neste contexto. Assim, a situação poderia ser até mesmo inversa a da educação básica. Ou seja, caso haja uma alguma necessidade de aprendizagem fora aquelas que se considera dentro do âmbito das musicais, teria que ser feito um trabalho “extra curricular”. Dentro das perspectivas de ensino e aprendizagem de violão em contextos de escola especializada, podemos desmembrar em duas vertentes de pesquisa: 1) estudos sobre conservatórios, escolas técnicas e similares, e 2) estudos sobre o ensino em universidades.

Para estas discussões, podemos citar vários autores da educação musical. Contudo, ao adentrar na pedagogia do violão o número de publicações cai significativamente. Dentro da primeira vertente apresentada temos trabalhos que falam sobre procedimentos de ensino e aprendizagem em conservatórios, além de outros estudos que tratam sobre questões mais periféricas dentro destes contextos (ARROYO, 2001; CAMPOS, 2009; ESPERIDIÃO, 2002;

SOUZA, 2008; NEVES; 2008; 2009; HARDER, 2003; CARMONA, 2012). Já nas discussões no campo do ensino superior, podem-se encontrar temáticas que vão desde aspectos metodológicos e estruturais até o campo das pesquisas envolvendo novas tecnologias e suas utilizações no ensino de violão (FEITOSA, 2013; LOURO, 2013; RIBEIRO, 2013; ARÔXA, 2013; DONOSO, 2014).

Nestes trabalhos da primeira vertente, encontramos discussões acerca do ensino conservatorial em espaços específicos. Assim, não encontramos discussões que tratassem a respeito do violão especificamente. O que pode ser observado é uma predominância de temáticas em que se dão enfoque em aspectos sociológicos, antropológicos, dentre outros aspectos. Neste contexto, o ensino de instrumento aparece como uma discussão que apenas faz parte do contexto, não sendo, portanto, foco de discussão. Pode-se excetuar, dentro da lista a pouco apresentada, o trabalho de HARDER (2003), que traz uma reflexão sobre a inserção do ensino de instrumento no campo epistemológico da educação musical.

Já dentro dos trabalhos mencionados na segunda vertente, percebe-se que a discussão sobre o ensino de instrumento, especificamente, ganha mais espaço no cenário nacional. E ainda podemos encontrar vários trabalhos que versam sobre o ensino de violão, especificamente. Alguns tratam sobre questões relacionadas a aprendizagem de leitura à primeira vista, outros sobre aspectos psicológicos e ainda alguns sobre o uso de tecnologias atreladas ao ensino de violão.

O que se pode concluir, a partir da análise dos trabalhos que foram investigados no campo da pedagogia do violão, é que esta discussão ainda está em fase inicial, seja no campo dos conservatórios e escolas técnicas ou mesmo no campo do ensino superior. Assim, passaremos a discorrer sobre a delimitação do nosso campo de estudo, partindo desse entendimento que há uma necessidade de pesquisas na área de educação musical sobre o ensino de violão em escolas especializadas.

Delimitação do campo de estudo

Relevância do tema no âmbito dos estudos sobre o ensino de instrumento

No contexto dos estudos apresentados sobre ensino de instrumento, percebe-se que ainda existem poucas discussões sobre concepções de ensino e aprendizagem, seja no âmbito da educação básica ou mesmo em escolas especializadas em ensino musical. Esta situação na educação básica pode ser compreendida, partindo do pressuposto colocado anteriormente, em que não deve haver uma preocupação curricular com o ensino de instrumento. Já no caso das

escolas especializadas, esta situação pode ser considerada como problemática, uma vez que, como já colocado por Borém e Ray (2012), a pós-graduação brasileira vem realizando estudos na área da performance desde a década de 1980. Pode-se somar ainda ao que Antunes (2012) coloca ao dizer que “muito ainda se pode escrever sobre violão no Brasil, especialmente com temáticas locais” (*Ibidem*, p.179).

Neste prisma, tratar de uma temática que envolve as concepções, conteúdos e características do ensino e aprendizagem de violão no contexto local da EMUFRN, mostra-se relevante no âmbito dos estudos sobre o ensino de instrumento nas perspectivas contemporâneas. Dentro das percepções que se pode enxergar no mundo contemporâneo, verifica-se que há um grande crescimento no uso de novas tecnologias nos contextos educacionais mais diversos. Na EMUFRN não é diferente: encontramos várias situações em que professores interagem com seus alunos através de ferramentas tecnológicas para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Este viés também será discutido ao longo deste trabalho, baseado principalmente em um dos pontos ressaltados no trabalho de Ribeiro (2013a) ao emitir uma opinião, dizendo:

[...] acredito que esta pesquisa possa fomentar discussões sobre as possibilidades de uma integração bem maior entre o presencial e o virtual nos cursos presenciais das universidades. Acredito que seja importante rediscutir o limite de 20% vigente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394, de 20 de dezembro de 1996) no ensino superior brasileiro (RIBEIRO, 2013a, p. 166).

Outro aspecto importante que é contemplado nesta pesquisa, é que o ensino de violão investigado passa também pelo curso Técnico. Assim, serão apresentadas discussões que abrangerão tanto o ensino superior quanto o de nível Técnico. Ou seja, na instituição pesquisada ocorre ensino de violão em duas etapas distintas no processo de formação do violonista. Com isso, este trabalho poderá suscitar reflexões a respeito de uma formação em violão que pode chegar a abrangência de sete anos. E, dentro deste processo, pode-se questionar quais são e quais podem ser as especificidades e semelhanças de cada um destes cursos.

Trajetória de vida e prática profissional no ensino de instrumento

A escolha da temática abordada neste trabalho também passa pela minha trajetória de vida pessoal e profissional. Desde muito cedo escolhi a música para a minha vida. As práticas musicais sempre permearam as reuniões entre meus familiares. Por volta dos seis anos comecei a tocar cavaquinho. Posteriormente, quando cheguei à adolescência passei estudar violão sozinho. Peguei o material didático que havia em minha casa e que me era disponibilizado:

cadernos didáticos do Solar bela-vista (onde minha mãe havia estudado), método de harmonia de Paulinho Nogueira, e posteriormente, o método de iniciação ao violão de Henrique Pinto. Além disso, procurava sempre dialogar com amigos que pudessem me dar orientações de como ler partitura, como tocar violão, etc. então, com a ajuda de amigos como Oto Nelson, Nisique dos Anjos, Edmilson Dantas e Josivan, só para lembrar de alguns dos principais, fui estruturando meus conhecimentos musicais. Até que em um dia marcante, fui incentivado pelo Professor Zilmar Rodriguez de Souza a ingressar na EMUFRN. Em aproximadamente um ano e meio após este dia, eu estava ingressando no curso de Bacharelado em música da EMUFRN (habilitação em violão).

Quando entrei no curso, me via perdido no meio de vários músicos. Pois me lembro de ser um grande admirador de pelo menos metade da minha turma. Assim, fazia a minha parte estudando, mas sempre achando que minha tarefa seria difícil. Nos primeiros dias de aula, soube que uma parte de meus colegas vinham do curso Técnico, outros do básico, e que também me deram um nome estranho (na época) de autodidata. Lembro que nunca me considerei assim, pois minha aprendizagem sempre dependeu do auxílio de colegas e de material didático, mas acabei aceitando a sugestão deste termo.

Todo esse meu trajeto até então era, para mim, algo que me diferenciava das outras pessoas (seja positivamente, negativamente, ou nenhum dos dois). Contudo, fui percebendo que este perfil não era tão atípico assim. E, uma outra coisa que aconteceu comigo e ainda acontece com ingressantes em curso de música é o estranhamento. Lembro-me de que me sentia em um outro mundo ao entrar naquele ambiente: uma espécie de mundo paralelo em que as músicas são outras e as ideias são às vezes até surreais. Mesmo assim, isso não me deixava abatido, aliás, dava uma motivação a mais para entender este mundo e participar dele do mesmo modo que aqueles sujeitos que já faziam parte.

Hoje em dia, este mundo musical já faz parte de minha vida de uma forma tão intensa que não consigo mais me ver longe dele. Só que, além de beber desta fonte, também bebia da fonte da educação musical (na verdade entrei no Bacharelado pensando que este curso me faria um professor de instrumento). Assim, minha rotina se dividia entre, tocar, estudar e ensinar violão.

Os anos foram se passando, veio a colação de grau e a vida seguiu. Sempre quis dar mais passos adiante, até que resolvi buscar algo que se adequasse ao que eu realmente queria. Então, descobri que haviam pessoas que faziam interfaces entre a educação musical e instrumento musical. Todos estes trabalhos me fizeram refletir em possibilidades de aprofundamento do estudo naquilo que eu realmente gosto. Assim, as coisas foram se

encaixando para mim. Ingressei no magistério superior como professor substituto de violão da EMUFRN, e a partir daí, meus questionamentos sobre ensino e aprendizagem de violão só aumentaram. Várias reflexões vinham a minha mente e eu buscava na literatura um respaldo para o que eu realmente queria. Assim, cheguei até uma professora e colega de trabalho, e a perguntei dentre três opções qual era o melhor tema para um projeto de pesquisa de mestrado, e ela prontamente e entusiasticamente respondeu: “aquilo que você mais amar!”. Assim, surgiu um projeto que sofreu alterações durante as reflexões estabelecidas ao longo do caminho, mas que acima de tudo, retrata de certa forma, a própria vida de seu autor. Contudo, sabe-se que uma dissertação de mestrado não pode se limitar aos aspectos individuais de quem a escreve. Logo, segue-se uma descrição da metodologia utilizada neste trabalho.

Metodologia da pesquisa

Partindo dos conceitos apresentados por Bogdan e Biklen (2003), e, conforme as características do campo empírico escolhido para esta pesquisa, o estudo realizado pode ser considerado como uma pesquisa essencialmente qualitativa (*Ibidem*, p. 16). Assim, a partir da realização de entrevistas com os professores, procuramos compreender as perspectivas de ensino apresentadas no discurso destes. Somando-se aos discursos, levamos em consideração a nossa vivência e conhecimento do campo empírico estudado, uma vez que, enquanto autor deste trabalho dissertativo, já fui aluno do curso de Bacharelado e professor de violão dos cursos de Técnico, Licenciatura e Bacharelado EMUFRN.

O período de imersão no campo empírico da pesquisa foi delimitado aos semestres de 2014.1, podendo eventualmente se referir a semestres anteriores e posteriores, conforme a necessidade. Assim, os estudos contemplaram as especificidades do ensino de violão praticado durante o semestre referido sem desconsiderar sua relação com o contexto, que também incluiu o tempo anterior ou posterior ao período de delimitação desta pesquisa. Desse modo foram realizados estudos para compreender as concepções, conteúdos e características didáticas e metodológicas atreladas às disciplinas vigentes no primeiro semestre de 2014, em conformidade aos objetivos propostos para esta pesquisa. Para isso, utilizaram-se instrumentos de coleta e análise de dados, conforme será descrito adiante.

Instrumentos de coleta de dados

A **pesquisa bibliográfica** buscou a constituição de referencial teórico nas áreas de educação musical e correlatas, até chegar às subáreas relacionadas ao ensino de instrumento, mais especificamente, violão. Esta etapa permeou boa parte da pesquisa, com a finalidade de fazer relações entre a literatura e o estudo realizado no *locus* da investigação pretendida. Já a

pesquisa documental, com um caráter mais específico, consistiu na busca de informações relacionadas às disciplinas e a instituição (UFRN), tais como Projeto Pedagógico dos cursos (e documentos similares), Programas das disciplinas vigentes nos dois cursos, dentre outros documentos norteadores do ensino superior e técnico, aos quais os cursos estão submetidos. Além disso, também foram visitados sites com informações importantes sobre o contexto estudado, sobretudo o Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁴ da UFRN, de acordo com as necessidades apresentadas no âmbito da pesquisa.

O caminho traçado durante a pesquisa permitiu que fossem analisados essencialmente os documentos que tivessem relação com os projetos pedagógicos dos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN. Além disso, o estudo analítico permitiu o descarte dos planos de cursos e de aulas individualmente escritos e praticados pelos professores a partir do resultado obtido nas entrevistas, que serão metodologicamente detalhadas a seguir.⁵

Para a coleta de dados não ficasse apenas no âmbito de uma pura e simples análise documental, foi realizada uma entrevista com três professores que compuseram a equipe docente de violão no semestre de 2014.1. Além da visão destes professores sobre o ensino de violão, a minha visão também foi exposta, enquanto professor desta instituição que, no referido semestre, também compus esta mesma equipe. Vale ressaltar que, após a minha saída, houve o retorno do professor que estava afastado, mas, como ele não participou do semestre relacionado à pesquisa, não foi incluído como entrevistado na ocasião.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Junho e Julho de 2014. A primeira entrevista, com o professor Ezequias Lira, foi realizada no dia 17 de junho. Já o professor Álvaro Barros, nos concedeu entrevista no dia 18 de julho. Três dias passados, aos 21 de julho, foi a vez do professor Eugênio Souza. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da própria Escola de música da UFRN. Vale ainda ressaltar que este período foi escolhido por ser um período de férias, e que portanto, o semestre de 2014.1 já havia terminado. Todo este agendamento foi feito a partir de sugestões dos próprios professores, que por coincidência escolheram suas próprias salas de aula para a realização das entrevistas.

Estas **entrevistas** foram compostas de questões abertas e **semi-estruturadas**. E, as questões que nortearam a entrevista foram divididas em quatro seções. A primeira seção tratou da formação geral e de violonista. Assim, buscamos entender como se deu o processo de formação deles e quais as concepções de ensino que ficaram embutidas neste processo. Em seguida, procuramos nos deter na carreira profissional e artística de cada um deles, para que pudéssemos entender qual a importância que

⁴ Endereço: < <https://sigaa.ufrn.br/>>

⁵ Isto se deu porque, ao longo das entrevistas, todos admitiram ter os Programas apenas como uma referência de conteúdo para o desenvolvimento de seus alunos conforme suas características individuais.

eles conferem ao ser violonista. Na terceira seção, fizemos uma imersão na atividade docente, com ênfase nos trabalhos realizados na UFRN, especificamente no semestre de 2014.1. E, para finalizar, fizemos duas questões gerais para tentarmos incluir aspectos que possivelmente não fossem contemplados, na ótica dos professores entrevistados.

Assim, a ênfase maior desta entrevista se deu na terceira seção, em que pudemos traçar um panorama da atividade docente de cada um deles. Ainda neste bloco, foi possível extrair quais os objetivos, procedimentos didáticos, conteúdos e materiais utilizados pelos professores entrevistados. Além disso, procuramos entender qual a visão destes professores sobre o mercado de trabalho almejado para seus alunos. É claro, sempre levando em consideração a ótica destes professores. Contudo, alguns aspectos só seriam melhor investigados caso houvesse uma imersão no campo de trabalho docente, por meio de uma observação *in loco* das aulas ministradas durante o semestre referido, o que não foi possível.

Por outro lado, ainda no âmbito das entrevistas, o relacionamento do pesquisador com os pesquisados foi um ponto forte deste trabalho. Pois, situações de respostas que poderiam ser obscuras nos depoimentos puderam ser clarificadas devido à proximidade entre o pesquisador e os pesquisados. Isto implica dizer que, se a mesma entrevista semiestruturada tivesse sido realizada por outro pesquisador que não gozasse desta relação de proximidade profissional e pessoal com os pesquisados, muitos aspectos obtidos nas entrevistas poderiam ter passado em branco. Vale salientar que todo o processo de realização desta pesquisa foi orientado pela visão apresentada por Queiroz (2013), sobretudo no que diz respeito aos conceitos de ética aplicados à educação musical.

Assim, mesmo sabendo que a análise textual aqui empreendida “em geral é uma redução brutal das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo [...]” (SILVA, 2000, p. 118), faz-se necessário a imersão no mesmo para que se possa compreendê-lo a partir das relações de alteridade estabelecidas entre pesquisador e pesquisados. Esta imersão é feita naturalmente pelo fato de o pesquisador ter atuado como professor no campo empírico de estudo, além de já ter sido aluno do curso de Bacharelado em violão. Portanto, mesmo não sendo um trabalho de caráter etnográfico, por não incluir a observação *in loco*. Além disso, houve um número pouco significativo de observações de aulas de todos os professores, em que se buscou apenas uma visão panorâmica da realidade estudada, para poder tecer considerações relacionadas ao discurso coletado nas entrevistas e as perspectivas de ensino e aprendizagem apontadas pela literatura investigada.

As entrevistas foram gravadas em áudio, para que facilitasse a fluência dos diálogos, sem que fosse preciso fazer anotações durante o processo. Deste modo, foi realizado uma

conversa prévia, antes de cada gravação, para que os entrevistados pudessem entender os objetivos da pesquisa e como se daria sua participação durante a entrevista.

Para que houvesse um mínimo de garantia na participação de todos os atores a que esta pesquisa se propôs a compreender, os princípios éticos contidos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, (CNS) serão respeitados em sua totalidade. Portanto, as pessoas envolvidas nesta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma Carta de autorização. Estas pessoas referidas foram os professores entrevistados, e os membros da equipe gestora, a saber: o Diretor da EMUFRN, o coordenador do curso Técnico de Música e o coordenador da Graduação em Música (que responde tanto pelo Bacharelado quanto pela Licenciatura). O texto base foi elaborado e adaptado de acordo com as singularidades, ficando um TCLE padronizado para os professores, uma Carta para os coordenadores e para o diretor. Mesmo sabendo que, esta medida não isenta de riscos relacionados à pesquisa (pois mesmo com a assinatura do TCLE, por exemplo, qualquer pessoa poderá deixar de participar da pesquisa quando achar viável) esta foi a maneira escolhida para lidar com as questões éticas de pesquisa no estudo em questão.

Instrumentos de organização e análise dos dados

A partir da revisão bibliográfica, fez-se a **constituição do referencial teórico** para que houvesse uma delimitação das premissas pedagógicas. Além disso, foi nesta etapa que todo o percurso deste trabalho foi definido, contemplando os conceitos utilizados, o estado da arte no ensino de violão e suas relações com o ensino de instrumento geral e a educação musical como um todo. Logo, a presença do referencial teórico constituído neste trabalho pode ser observada na totalidade desta pesquisa, seja de forma implícita ou explícita.

No âmbito da pesquisa documental, foi feito um processo de seleção dos documentos a serem efetivamente analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Estes documentos foram analisados essencialmente no corpo do terceiro capítulo desta dissertação. Para a seleção utilizamos a própria análise inicial dos próprios documentos e a comparação com alguns aspectos já abstraídos inicialmente nos depoimentos dos professores entrevistados. Por exemplo, todos os professores afirmaram que não seguiam um plano literalmente, mas que usavam os conteúdos expressos nos programas como um referencial para a distribuição dos conteúdos a serem trabalhados.

Devido à fluência e a não interrupção das entrevistas não foi necessário fazer edição dos materiais fonográficos produzidos. Assim, após a realização destas, foi feita uma nomeação dos arquivos de acordo com o nome do professor entrevistado e a data de realização da

entrevista. Nessa linha de raciocínio, procedemos as **transcrições** das entrevistas para facilitar a organização do dados obtidos e consequente análise textual. Isso também facilitou a inserção de citações dos depoimentos coletados para compor o corpo do texto dissertativo. A partir dessas transcrições, fez-se a **análise das entrevistas** extraindo as impressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados. Vale salientar que esta descrição analítica foi precedente aos **recortes** feitos, que foram utilizados textualmente na dissertação, entendendo que todo o material coletado e analisado poderá ser revisitado posteriormente, servindo de subsídio a outras pesquisas e publicações além desta dissertação de mestrado.

Para a concepção das análises textuais, tomamos por base os pensamentos abordados por três autores. Em uma primeira perspectiva, refletimos sobre a *análise de discurso* (AD), defendida Orlandi (2001). Em um segundo momento, utilizamos os princípios defendidos na *análise de conteúdo* (AC), segundo Bardin (2011). Por último, nos orientamos pela visão de Moraes e Galiazzi (2013) que aborda sobre *análise textual discursiva* (ATD). Estas três perspectivas de análise estão entrelaçadas neste trabalho na medida em que possui características dos três tipos de análise. Dentre tantas características, pode-se observar que a análise empreendida nos próximos capítulos são discursivas, na medida em que se pretende discutir sobre o dito explicitamente e também procura enxergar o dito apenas implicitamente (ou não-dito). Ainda assim, pode se caracterizar como análise de conteúdo, na medida em que categoriza os materiais coletados e clarifica melhor o entendimento de cada um destes. Por um último viés, também está baseado na análise textual discursiva pela profundidade que se propõe a analisar cada detalhe pesquisado, sem necessariamente ter que discordar ou concordar com as concepções abstraídas.

Com esta perspectiva, o olhar assumido nesta pesquisa é direcionado principalmente pela visão de Moraes e Galiazzi (2013) que partem “do princípio de que as diferentes metodologias são válidas e tem condições de contribuir na compreensão de fenômenos que investigam” (*Ibidem*, p. 139). Uma metáfora feita por eles explica bem as características destas metodologias de análise. Trata-se da metáfora da correnteza de um rio. Nesta metáfora, a AC se assemelha “a percorrer o rio seguindo sua correnteza, navegando rio abaixo”. Já a AD, “opta por navegar enfrentando a correnteza, movendo-se rio acima”. E por último, a ATD, “mesmo podendo mover-se contra e a favor da corrente, tende mais a explorar a profundidade do rio” (*Ibidem*, p. 160). Ou seja, independentemente de ser a favor ou contra qualquer coisa, o que mais importa é a profundidade da análise empreendida no trabalho. Portanto, iniciaremos este

processo de análise no capítulo seguinte, a partir da discussão teórica baseada na literatura investigada.

CAPÍTULO II

A formação instrumental na atualidade e o ensino de violão

A formação instrumental tem sido discutida sob uma diversidade de olhares na atualidade. Vários pesquisadores estão emergindo em um campo que está sendo denominado como pedagogia do instrumento musical. Por exemplo, pode-se constatar na atualidade que, dentre os quinze programas de pós-graduação *stricto sensu* em Música no Brasil, alguns deles já possui linhas de pesquisa que favoreçam diretamente os estudos no campo da pedagogia de instrumento ou similares, como no acontece na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mesmo assim, defendemos que muito ainda precisa ser feito por esta subárea.

Pode-se afirmar que o ensino de instrumento tem sido uma temática que cada vez tem ganhado mais projeção no campo de estudo da educação musical. Normalmente, estes estudos são realizados através de uma interface com outras áreas de conhecimento humanístico, a depender do estudo que se pretenda realizar. A partir destas possibilidades de interfaces, pode-se relacionar esses estudos com a performance, com psicologia educacional, ergonomia do trabalho, além de áreas mais intimamente relacionadas com a motricidade, como a educação física.

Este panorama percebido na atualidade trouxe à tona discussões distintas que abrangem desde aspectos técnicos e suas relações com processos de ensino, até questões motivacionais nas situações de aprendizagem de instrumento. Diante disso, pode-se perceber que aspectos que antes não eram discutidos na área de educação musical e *performance*, passaram a ser evidenciados nas últimas décadas. Ou seja, mesmo com a ênfase natural que o campo da educação musical precisa remeter às discussões sobre a educação básica, a pedagogia do instrumento vem ganhando evidência de forma significativa, passando a ser gradativamente uma subárea da educação musical. Tem-se, portanto, adentrado no contexto da pedagogia do instrumento, que as discussões são múltiplas, e esta multiplicidade será discutida a seguir, a partir da visão de vários autores.

Santos e Hentschke (2009) tratam sobre *a perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental*. Em primeiro lugar as autoras discutem a prática deliberada conceituando-a como o conjunto de atividades delineadas com o objetivo melhorar certo nível de performance (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993). Elas colocam quatro características que consideram como critério para estabelecer que a prática é deliberada. Podemos resumi-los em:

1 – desafio pessoal; 2 – consciência; 3 – persistência, e 4- estratégias alternativas. Se pautando em Weissberg (1999), defendem ainda que instrumentistas em formação precisam de orientação para que possa realizar a prática deliberada. Jørgensen (2004) traz o conceito de prática como auto-ensino, que contempla o 1- planejamento da prática, 2 – execução do planejamento, e 3 – observação e avaliação do que foi executado.

Posteriormente, as autoras chamam duas visões sobre prática efetiva. Para Hallam (1997), é a prática que economiza tempo e esforço sem acarretar prejuízo na execução musical e nos planos futuros. Abordando sobre a postura do professor, colocam que: “a responsabilidade do professor de instrumento seria de incentivar processos de pensamentos de natureza reflexiva e também crítica para vencer as barreiras e dificuldades pessoais frente às obras em preparação.” (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 73). Elas ainda se valem do conceito de prática efetiva cunhado por Williamon (2004) que atrela à excelência musical em termos de prática artística. Para ele, a prática efetiva deve levar em conta, cinco fatores inter-relacionados: 1 – concentração, 2 – estabelecimento e metas exequíveis, 3 – constante autoavaliação, 4 – uso de estratégias flexíveis, e 5 – visualização de um plano global. Estes fatores também são abordados por Queiroz (2010).

Assim, Santos e Hentschke (2009) evidenciam a existência de complementaridade nos conceitos de prática efetiva entre Hallam e Williamon. Pois, a:

[...] prática efetiva no sentido de HALLAM (1997a), seria a descoberta pessoal do modo de proceder pelo aluno, a partir do suporte do professor. Por outro lado, os fatores trazidos na revisão de WILLIAMON (2004) têm o potencial de fortalecer a estrutura da prática de estudantes/instrumentistas, uma vez que fornece disciplinas procedimentais a serem contempladas em uma situação de prática. (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 74).

Após discorrer sobre os conceitos de prática deliberada, prática como auto-ensino e prática efetiva, as autoras tratam a respeito da visão de Sloboda (2005) em relação à prática formal e informal. Elas argumentam que todos estes conceitos possuem implicitamente, condições procedimentais. A partir daí, a análise feita observa que (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p. 75):

Os diferentes conceitos na literatura de prática instrumental apresentam, portanto, uma tendência pragmática de pensamento tendo em vista que a maioria deles busca, de alguma forma, colocar a prática como uma situação experiencial a ser enfrentada de maneira funcional, na medida em que os eventos situacionais são vivenciados intencionalmente.

Após este panorama epistêmico sobre a perspectiva pragmática, entra-se na discussão sobre a quantidade e a qualidade de horas estudadas/praticadas. Nesta parte, são colocados dois pontos para os quais as pesquisas em ensino de instrumento convergem: 1 – a quantidade não implica em qualidade final da performance e 2 – o sentimento de auto eficácia é determinante para processo de maturação do instrumentista. A conclusão desta parte é feita através de uma tabela que sintetiza todos os conceitos até então discutidos (*Ibidem*, p. 76). Em seguida, abordam sobre procedimentos operacionais da prática. Essa temática é desenvolvida a partir de uma nova tabela em que são comentadas as variáveis “fatores”, “procedimentos” e “características da prática”.

Na quinta parte do artigo, são colocadas questões sobre as individualidades dos sujeitos que praticam instrumentos. Aqui, pautadas em Jørgensen (2004) e Thévenot (2001), chega-se à conclusão que ampliar os conhecimentos sobre procedimentos organizacionais e operacionais não é suficiente, mas deve-se “buscar adaptá-los em consonância com as especificidades da prática instrumental de cada um, de forma estratégica” (SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p.78). Nas considerações finais, as ideias são retomadas para reafirmar a existência da perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental. Assim, pode-se perceber esta tendência nas pesquisas quando esta ideia é corroborada por outros autores mais recentes, como Feitosa (2013).

Já o artigo de Scoggin (2003) trata da situação encontrada durante a pesquisa de campo realizada no período de seu doutorado, finalizada em 1993. Nesta pesquisa de doutorado ela encontrou vários problemas relacionados à aprendizagem de violino. Assim, o artigo coloca que, passados dez anos, a situação continua sem mudanças significativas. De certo modo, há um desejo nela que uma mudança de alguns hábitos comuns aqui no Brasil. Neste sentido, ela aborda alguns aspectos sociais colocando, o hábito dos brasileiros como problemáticos em relação aos EUA, por exemplo. Por outro lado, há uma preocupação na democratização da música “erudita”, que tem seus aspectos positivos.

Outro ponto abordado neste texto é sobre a ausência (ou pouca existência) de experiências práticas de “didática do instrumento” nos cursos superiores em música no Brasil. (SCOGGIN, 2003, p. 29). Assim, por se tratar de uma publicação do ano de 2003, não representa a realidade atual, muito embora possamos argumentar que ainda existem contextos em nosso país que deveriam refletir um pouco mais sobre a inserção didática nos cursos de bacharelado, por exemplo. Assim, após detectar estes e mais alguns outros problemas nas

universidades, a autora passa a relacionar algumas possíveis soluções. Dentre elas destacam-se: “realização de seminários voltados para a pedagogia de instrumento [...] incentivo aos alunos no sentido de pesquisarem e expandirem seus conhecimentos por iniciativa própria.” (*Ibidem*, p. 30). Estes dois pontos são fundamentais para o estudo apresentado nesta dissertação. Após passar por vários pontos críticos, apresentando sempre algumas soluções, ela mostra um otimismo em sua conclusão, dizendo que na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde lecionara, tem notado um aumento no interesse por parte de crianças e jovens em estudar música. Cabe então uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em instrumento, na perspectiva contemporânea que contemple vários aspectos do contexto dos sujeitos caracterizados como aprendizes, e suas implicações para o futuro dos mesmos.

Outra discussão pertinente no contexto da pedagogia do instrumento é sobre a aprendizagem motora. Neste sentido, a publicação de Lage *et al* (2002), pode-se caracterizar como um marco importante em termos de pesquisas que abrangem este campo epistêmico de discussão. Seu artigo é iniciado falando da natureza multifacetada da Performance Musical. Ele coloca que, por causa disso, as pesquisas nessa área já são maioria no cenário brasileiro, mas que as interfaces estão centradas na educação, história, antropologia, filosofia e sociologia. Isto significa que faltam interfaces com a medicina, psicologia, física e ciências do esporte. E, dentro desta última é que se encontra o “objeto” de estudo do artigo, mais especificamente no campo do *comportamento motor*. Este, subdivide-se em três áreas: 1 – controle motor, 2 – aprendizagem motora e 3 – desenvolvimento motor (PÚBLIO; TANI; MONOEL, 1995).

A partir destes conceitos, os autores colocam a aprendizagem motora como importante no controle da variabilidade dos movimentos corporais. Também é colocado que, historicamente, os estudos na área da performance, sobre aprendizagem motora, são intuitivos, não científicos e pouco fundamentados. Em contra partida, há Polnauer e Marks (1964), com um dos mais avançados estudos sensório-motores em performance musical. Outra obra importante é a de Szende e Nemessuri (1971). Após este panorama apresentado, os autores apresentam o objetivo do trabalho que é abordar conceitos básicos da aprendizagem motora, alguns fatores que interferem nessa aprendizagem e a perspectiva da *Prática Deliberada*.

Entrando na discussão sobre prática deliberada, fundamentam-se em Bloom (1985), Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), Ericsson (1994) e Sloboda (1996) para desmistificar a noção de *capacidades inatas* difundidas por Galton (1869, repub. 1979). Colocam assim que “não é o talento, mas sim a Prática Deliberada a responsável pelos altos níveis de desempenho”

(LAGE *et al*, 2002, p.17). Mais adiante os autores reforçam a ideia do desenvolvimento da *expertise* através da exemplificação das três fases de desenvolvimento do *expert* (BLOOM, 1985): estágio inicial, intermediário e avançado. Cada estágio com suas características peculiares. Ainda, acrescentando-se a visão de Côté (1999), há também o estágio da manutenção. Assim, a consolidação da prática deliberada se daria aproximadamente após 15 anos, na segunda metade do estágio avançado. Assim, “o papel do professor é fundamental para reduzir as restrições impostas pela *Prática Deliberada*, através de sua habilidade em organizar e administrar o processo de ensino.” (LAGE *et al*, p.19).

Em seguida, os autores abordam sobre conceito e classificação de habilidade motora. Tomando apenas o modelo unidimensional de classificação das habilidades (MAGILL, 2000) apresentam as seguintes conceituações dicotômicas: distinção de início e fim (discreta, seriada e contínua), precisão (grossa e fina), estabilidade ambiental (aberta e fechada) e nível de seleção da resposta (mais cognitiva e menos cognitiva). Um dado importante que os autores trazem é que estes conceitos já são bastante difundidos nas ciências dos esportes, por exemplo, mas que na área de música ainda é bastante ignorado. Posteriormente, os autores exemplificam e explicam melhor cada uma dessas conceituações apresentadas.

Após isso, são mostradas as seguintes características do comportamento habilidoso: 1 – alcance de metas, 2 – gasto de energia e 3 – tempo de movimento. Assim, buscam discutir sobre os estágios da aprendizagem motora, dividindo-os em cognitivo, associativo e autônomo (FITTS; POSNER, 1967). Ele ainda cita outros pesquisadores, os quais criaram outros modelos diferenciados deste citado. Neste contexto, os autores apresentam um quadro com características da performance em aprendizagem motora inicial e avançada (SCHIMIDT, 2000, p. 27).

Adiante, para exemplificar medidas de desempenho em aprendizagem motora, apresenta um estudo realizado por Borém (1997), o qual teve o propósito de melhorar a precisão dos movimentos de mão esquerda no espelho de instrumentos de cordas não-temperados (especificamente, o contrabaixo acústico). A partir deste ponto, passa-se a relatar alguns procedimentos avaliativos, relatando que, na área da performance, na verdade, “as avaliações de desempenho não têm acumulado uma experiência sistematizada ou desenvolvida em bases científicas.” (LAGE *et al*, 2002, p. 25). Porém, é apresentado o instrumento avaliativo criado por Swanwick (1994), baseado no modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986) e apresentado/estabelecido no Brasil através de Cavaliere (2000). São oito níveis

crescentes, a saber: 1 – sensorial, 2 – manipulativo, 3 – pessoal, 4 – vernacular, 5 – especulativo, 6 – idiomático, 7 – simbólico e 8 – sistemático.

A seguir, aborda-se sobre o fornecimento de informações para a aprendizagem de tarefas motoras. Um dado importante é verificado quando se coloca que (LAGE *et al*, 2002, p. 27):

[...] as práticas pedagógicas na área da performance musical ainda não apresentam um desenvolvimento regular, sistematizado, amplamente disseminados e com suporte científico. [Pois,] um dos obstáculos é o distanciamento histórico entre os educadores musicais e os professores de instrumentos para níveis intermediários e avançados.

Este pensamento destes autores, corrobora com a situação de insipiência já apresentada anteriormente como característica da área há aproximadamente uma década atrás, mas que já encontramos alguma mudança, tomando-se por base o cenário nacional como um todo. Assim, os autores ainda mencionam sobre um modelo de ensino de instrumento “em que o virtuoso escolhe os pupilos ‘talentosos’ que o irão substituir. (*Ibidem*). Isso reafirma o que outros autores têm discutido sobre o *habitus* conservatorial, valendo ressaltar que as mudanças nesse campo, mesmo que gradativas, já estão acontecendo. Outro problema apontado, é a questão da guetização das diversas modalidades de instrumentos. Assim, para os autores, os performers se beneficiariam mais com “um intercâmbio entre as tradições acumuladas individualmente entre os pares”. Após isso, é discorrido sobre importância da *instrução verbal*, da *demonstração*, e do *feedback* (CARROL; BANDURA, 1990; WEISS; KLINT, 1987). Neste último, é apresentado duas modalidades, sendo o *feedback* intrínseco e o extrínseco. Dando mais ênfase ao segundo, pelo seu valor pedagógico. Além disso, categoriza-se o extrínseco a partir de duas formas de fornecimento de feedback: Conhecimento de Performance (CP) e Conhecimento de Resultado (CR). Além disso, existe o *feedback* apenas *declarativo* e o *prescritivo*. As funções de *feedback* podem ser: informativas, motivacionais e de reforço. Quanto ao momento, existem dois tipos: *feedback* aumentado concomitante, e *feedback* terminal. Após várias explicações sobre *feedback*, finaliza com conselhos para práticas pedagógicas, concluindo como exemplificação de que o uso da auto avaliação, que compara o intrínseco com o extrínseco, é benéfica no processo de aprendizagem do aluno.

Em suas considerações finais, é colocado que o hiato existente entre educadores musicais e performance pode ser diminuído através da interface entre performance e aprendizagem motora. Em seguida, fala sobre a importância da teoria de Swanwick (1994) e da

necessidade de mais pesquisas sobre habilidades motoras na perspectiva da instrução verbal, demonstração e feedback. Por fim, destacam que a proximidade linguística que há (na língua inglesa) entre os verbos tocar e jogar “também se verifique no intercâmbio de conhecimentos entre a Performance Musical e a Aprendizagem Motora.” (LAGE *et al*, 2002, p.34).

Assim, pesquisas como as de Lage *et al* (2002) precisam ganhar mais ênfase na academia musical, pois a aprendizagem motora é algo inerente ao processo de ensino de instrumento que precisa ser refletido de acordo com a natural complexidade que lhe é peculiar. Por outro lado, existem discussões que entram num campo filosófico, que também precisa ser pensado. Contudo, este tipo de reflexão não será foco de análise deste estudo aqui proposto. Mesmo assim, é importante abordar de forma sucinta, um trabalho publicado por Sidney Molina Júnior (2005), que trata a performance musical como desleitura.

O autor inicia falando da atual pobreza epistemológica que tem circundado a área da performance. Assim, coloca como importantes os estudos culturais e literários mais avançados. Ele ainda utiliza obras como as de Taruskin (1995) e Bloom (1995). Destarte, abordando sobre a teoria da influência, afirma que (MOLINA JÚNIOR, 2005, p. 1177):

[...] toda leitura – ou escuta musical, no nosso caso – é, assim, uma *desleitura* que desloca a obra anterior pela nova, e o poeta novo precisa ser suficientemente forte para poder desler o passado de modo a criar a ilusão de que ele mesmo é o ‘precursor de seu precursor’, uma paradoxal inversão que, segundo Bloom, ocorrendo derradeiro momento da dialética da influência.

Nas suas últimas considerações coloca que:

Se o sentido de uma interpretação pode estar *entre* os intérpretes, a desleitura de Bloom passa a ser uma importante conquista para a teoria da *performance*: ela pode ajudar a entender, por exemplo, por que Horowitz trata Mozart como Chopin, ou como Julian Bream se desvia – ou se aproxima – do repertório de Segovia ao longo de sua carreira. Para Bloom toda interpretação forte – e isso parece valer também para *performances musicais* – é necessariamente inautêntica. (MOLINA JÚNIOR, 2005, p.1180).

Ou seja, podemos encontrar relações entre Bloom (1995) e a atividade musical da *performance*. Contudo, reafirma-se que este tipo de análise não será foco de estudo, e portanto, não se faz necessário aprofundar a reflexão sobre esta temática. Assim, uma pesquisa que gerou um forte impacto nesta aqui apresentada, foi a realizada por Borém e Ray (2012). Os autores fizeram uma discussão sobre o campo da performance no Brasil a partir de uma revisão de literatura sistemática, com gráficos e tabelas que representam bem a situação da performance

musical no que concerne aos seus aspectos interdisciplinares. Esta revisão de literatura foi baseada em anais de congressos considerados importantes, artigos de revistas e algumas teses e dissertações caracterizadas como pertencentes como da área da performance e suas interfaces. Antes de adentrar à revisão, os autores traçam um panorama histórico com muita propriedade acadêmica e científica. Posteriormente, traçam um panorama das pesquisas em performance musical no Brasil (2000-2012). Assim, pode-se criar tabelas e gráficos que compreendam a situação das pesquisas que conjugam a educação musical e a performance musical a partir das análises, gráficos e tabelas deste trabalho. Por exemplo, pode-se criar uma para os anais, outra para as revistas, outra para as teses e dissertações, e por fim, outra que abranjam todas as tabelas. A partir dessa revisão sistemática/esquemática, pode-se tentar verificar brechas que ocorram, e daí, completá-la com a inclusão de trabalhos até 2014.

Após traçar esta revisão os autores abordam sobre os problemas da pesquisa em performance musical no Brasil. Assim, um primeiro problema detalhado é sobre o campo epistemológico da performance no Brasil e no mundo. Os autores mencionam os EUA, lugar onde a performance só se consolidou após a musicologia e a educação musical. Logo em seguida, falam sobre a Europa, onde prevalece a dicotomia do “fazer” nos conservatórios e do “pensar” nas universidades (BORÉM e RAY, 2012, p. 141). Daí, chegando à situação do Brasil, é colocado que os primeiros doutores formados no Brasil vieram de programas internacionais, principalmente dos EUA, na área de performance. Entretanto, o problema apontado é que, segundo os autores (BORÉM e RAY, 2012, p. 141):

[...] boa parte dos doutores com DMA foram orientados, nos EUA, por pesquisadores das áreas de musicologia ou educação musical ou por performers sem uma experiência de pesquisa consolidada. Esta situação gerou, e tem gerado um quadro problemático que acaba resultando em pesquisas inadequadas ao perfil do aluno de performance – ou seja, com pouca ou nenhuma conexão com a performance – ou pesquisas sem um delineamento e metodologias adequados. Assim, talvez o problema mais geral, e talvez o mais grave, seja a construção de perfis de pesquisadores “quase” musicólogos ou “quase” educadores musicais.

Outro problema grave apontado pelos autores é (*Ibidem*, p. 143):

[...] um delineamento tardio da pesquisa, já dentro do curso, o que tem implicações óbvias tanto na exequibilidade dentro do prazo exigido pela CAPES quanto do amadurecimento da escrita sobre os resultados. As origens deste problema podem estar ligados tanto a uma seleção de candidatos que não exige de antemão projetos bem estruturados e com temáticas viáveis, quanto a uma informalidade no ritual de qualificação dentro do primeiro ano

de curso, quando o aluno deveria receber importante *feedback* sobre o desenvolvimento lógico e eficaz de seus procedimentos de pesquisa.

Após elencar uma série de outros problemas, em geral, relacionados à incipiência da pesquisa na área de música no Brasil, principalmente na área da performance, o autor aponta alternativas de interfaces entre subáreas e interseções interdisciplinares com outros campos de conhecimento. Dentro destas interfaces, chama atenção para a existente entre a performance e a pedagogia da performance, que para os autores é um (*Ibidem*, p. 146-147):

[...] segmento da Educação Musical mais voltado para um ensino e aprendizagem instrumental de excelência, [em que] os instrumentistas e cantores tem um amplo campo de ação para discutir, experimentar e veicular estratégias pedagógicas. A partir de uma herança que caminha para 5 séculos de existência (se considerarmos que a sistematização dos métodos instrumentais e vocais começam a se consolidar no Barroco), há uma necessidade contínua de repensar a aprendizagem de conteúdos musicais e técnicos em função dos avanços teóricos no ensino de música.

Após uma lista de pesquisas que vão em direção das ideias apontadas pelos autores, chegam em suas considerações finais, retomando os pontos anteriormente abordados. Assim, pontuam que há uma sobrecarga muito alta que dificulta o trabalhos daqueles que se imergem no campo da performance e pesquisa. Pois acabam possuindo, além destas duas demandas, a de docente. Isso, segundo os autores, “cada vez mais exige uma formação eclética e universalista.” (*Ibidem*, p. 161).

Em um contexto que trata de interfaces entre performance musical e educação musical, não se pode esquecer de mencionar o trabalho de França (2000). A autora se baseia nos autores Silva (1998), Swanwick e França (1999) para estabelecer relação entre compreensão musical e a técnica a partir da compreensão do tripé apreciação, composição e performance. Após um panorama no referencial teórico, a autora descreve o estudo. Este estudo é um exemplo de aplicação de experiência em uma escola que coloca a performance em uma perspectiva inicial que pode ser utilizada no estudo apenas para dar uma visão panorâmica das possibilidades.

Assim, tal qual Molina Júnior (2005) este trabalho não será discutido com profundidade. Mesmo assim, ressalta-se a importância das ideias trazidas por Cecília França à área de educação musical. Inclusive, pela sua percepção e capacidade reflexiva ao trazer as ideias de Swanwick para a educação musical, influenciando inclusive a tese de doutorado de Cristina Tourinho (2001) que aborda sobre a relação entre critérios de avaliação de professores de violão e a teoria de Swanwick.

Uma discussão que também ganha sentido no panorama atual de ensino de instrumento é sobre a aprendizagem significativa. Neste contexto, tem-se Glaser e Fonterrada (2004) em um artigo que discute a problemática da formação a partir de uma situação descrita na cidade de São Paulo (após os anos 80) em que os conservatórios sofreram mudanças curriculares que levaram à retirada de “disciplinas relacionadas á pedagogia instrumental” (*Ibidem*, p. 1). As autoras também relatam que esta situação é semelhante em cursos de bacharelado em instrumento musical. Ainda, defendem que muitos professores de instrumento não possuem formação pedagógica, pois, como em sua formação isto não era previsto, acabam sendo, de certa forma, profissionais frustrados, e sem um bom desempenho de suas funções pedagógicas.

Mesmo afirmando que existem alguns que são reconhecidos como bons professores sem esta formação, esta ausência de formação pedagógica traz uma carência que impossibilita uma formação mais ampla do instrumentista. Assim, a proposta que se apresenta no artigo, é que: “[...] o conhecimento de abordagens pedagógicas pode ser útil para o professor de instrumento musical, na medida em que amplia sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e que este conhecimento pode contribuir para a melhoria dos cursos de formação básica.” (*Ibidem*, p. 2). Então, o ponto de partida da pesquisa é a abordagem da aprendizagem significativa (ROGGERS, 1977). Após uma discussão estabelecida, é colocado que este tipo de abordagem ainda se encontra em fase inicial.

Pode-se dizer que outras discussões, se relacionam de certo modo a essa estabelecida por Glaser e Fonterrada (2004). Mesmo sem usar diretamente as premissas da aprendizagem significativa, Harder (2003) aborda sobre novas competências requeridas aos professores de instrumento em escolas de música brasileiras. Inicialmente, ela descreve um panorama da situação social que permeia o contexto do ensino de instrumento musical no país. Sinteticamente, é colocado que a tradição europeia e virtuosística encontrada nos conservatórios e escolas de música brasileiras está em descompasso com a realidade sociocultural do alunado. Assim, passa-se a reconhecer a necessidade da formação de um novo profissional para atuação como professor de instrumento musical. A partir daí, a autora discorre sobre quatro competências de um professor de instrumento (*Ibidem*, p. 37): 1 – Capacidade de oferecer ao aluno uma perspectiva de carreira; 2 – Capacitação para oferecer parâmetros a seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas; 3 – Competência em adaptar programas pré-estabelecidos e construir planejamentos pessoais flexíveis que contemplem diferentes aspectos abordados pela educação musical, respeitando ainda a cultura, valores e gosto do aluno; e 4 – Conhecimento profundo das discussões relacionadas com a

interpretação musical objetivando embasar teoricamente suas decisões enquanto professor de instrumento.

Após discorrer sobre estas competências a autora inicia uma discussão acerca da interpretação musical. Fundamentada em Dunsby (1999) argumenta que o aluno deve, acima de tudo, aprender a pesquisar aspectos inerentes às peças que tocam, sejam aspectos estilísticos ou históricos, e no final, tenham condições de realizar uma interpretação consciente, com padrões profissionais somados a uma personalidade artística acurada. Já Levinson (1993) subdivide a interpretação em dois momentos: Interpretação Crítica (IC) e Interpretação Performática (IP), esta segunda, relacionada à própria performance da obra em si. Esta ideia, segundo a autora, é análoga à visão de Stanislavsky (1986, p. 41-59) quando retrata da mesma forma, só que na área do teatro. A autora finaliza esta parte com um paradoxo entre Kermann (1987) e Dunsby (1999): há necessidade de mais produção escrita sobre performance musical (KERMANN, 1987), contudo, não se pode existir mais performance ingênua nos dias de hoje, pois, já existem subsídios teóricos suficientes que servem como ponto de partida na construção de interpretações.

Em seguida, a autora aborda sobre educação musical e performance, colocando que, mesmo apesar de modelos como o espiral de Swanwick, muito pouco se tem registrado sobre ensino de instrumento na área de Educação Musical. Coloca ainda que, segundo Kermann (1987), a execução musical tem se mantido como uma espécie de tradição oral, com as seguintes características: 1 – Transmissão mestre discípulo, em aulas individuais; 2 – Transmissão mais por exemplos do que por preceitos e palavras; e 3 – Utilização de linguagem corporal e de ‘sinal-gesto-resmungo’.

Então, Harder (2003), ainda afirma que o problema não é a ausência de *pensamentos* sobre a interpretação musical, mas sim a dificuldade em articulá-los em *palavras* (KERMANN, 1987, *apud* HARDER, 2003). Em seguida, Harder (2003) exemplifica que “alguns periódicos internacionais específicos em Educação Musical” vem publicando pesquisas sobre ensino de instrumentos musicais, e afirma que no Brasil a escassez ainda é grande (*Ibidem*, p. 40). Assim, o levantamento feito por Borém (2001) apontou que apenas 6% das teses e dissertações produzidas em música no Brasil relacionam performance e educação musical. Harder (2003) ainda percebeu que “poucas pesquisas correlatas após 2001, ou ainda em andamento, tem sido disponibilizadas” (*Ibidem*, p.40). Ainda segundo a autora, isso faz com que os professores apenas repitam as aulas dos seus antigos professores de instrumento. E, a esse respeito,

Tourinho (1998) ainda acrescenta um dado mais grave: que professores normalmente não dão o valor necessário a atividade de “registrar e perpetuar por escrito o seu trabalho docente ou executante” e ainda consideram “a pesquisa sistemática não pertinente ao seu campo de ação” (TOURINHO, 1998, p. 197).

Assim, uma conciliação entre educação musical e práticas interpretativas apontada por Harder (2003, p. 41) foi, sinteticamente: a inserção de temas relacionados à pedagogia do instrumento na criação de um Grupo de Trabalho específico no encontro anual da Abem em 2001. Portanto, para a autora é importante que as práticas pedagógicas na área de instrumento sejam discutidas e disponibilizadas, além de que, é preciso criar uma cultura de pesquisa entre os educadores da área da pedagogia de performance (*Ibidem*, p. 42). Infelizmente, esta situação não mudou tanto quanto poderia, pelo menos nesse intervalo aproximado de onze anos desde a data dessa publicação até então.

Outro trabalho publicado por Harder (2008) se alinha às perspectivas do ensino de instrumento (HARDER, 2008). Trata-se de um trabalho sobre a *trajetória e realidade* sobre o ensino de instrumento. Aqui, inicia seu discurso abordando sobre a visão de vários autores que tratam de questões essenciais ao “comportamento” de um professor de instrumento (HALLAM, 1998; SLOBODA, 2000; LISBOA *et al*, 2005; JUSLIN; PERSSON, 2002; BASTIEN, 1995; CASEY, 1993). Em seguida, refere-se a uma situação específica de uma *master class* analisada por Schön (2000, p. 138), defendendo que o professor tem uma tripla tarefa de instrução, neste caso: 1 – lidar com os problemas substantivos da execução; 2 – adaptar seus conhecimentos e o que deve ser ensinado às especificidades dos alunos em questão, decidindo ‘o que’, ‘como’ e ‘quando falar’; e 3 – realizar estas tarefas de maneira dentro de um relacionamento que se pretende saudável com o estudante. Respalhada ainda em Hallam (1998) a autora defende que a aula deve ser centrada no aluno, e que do mesmo modo, o professor deve sempre estabelecer um diálogo com os alunos na direção de tomada de decisões. Ela ainda cita Harder (2003) para abordar sobre competências de um professor de instrumento.

Em seguida, aborda a visão de Hallam (2006), que fala sobre uma postura contraditória que denomina de “discurso professor-aluno”. Sobre isto, é colocado que um professor deve criticar os alunos de forma construtiva, falando a respeito do progresso e aprendizagem do mesmo, além de auxiliar os alunos a solucionar os ‘erros’ encontrados no percurso da aprendizagem. após descrever uma série de papéis do professor, em consonância com as propostas educacionais na contemporaneidade, afirma que é “apenas um vislumbre da

totalidade do significado e abrangência de ser um professor de instrumento” (HARDER, 2008, p. 132).

Logo após, a autora discorre sobre a tradição oral no ensino de instrumento. Ela inicia colocando que toda transmissão oral anterior à 1850, fazia com que houvesse uma ênfase maior em aspectos criativos, e que, foi com o advento de materiais impressos (métodos, etc.) que levou a performance musical a se tornar uma arte mais reprodutiva (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002). Isso abriu caminho para a “fase áurea dos grandes e aclamados virtuosos.” (HARDER, 2008, p. 133).

Assim, a autora cita diversos autores que detalham características de despreparo pedagógico por parte de professores de instrumento, que ministram suas aulas com respaldos apenas na experiência pessoal através da transmissão oral, sem perspectiva metodológica – apenas o repertório conduz o planejamento das aulas – e baseado na forma em que aprendeu com seu antigo professor (KRAEMER, 2000; KERMANN, 1987; HALLAM, 1998, 2006; LISBOA, WILLIAMON, ZICARI e EIHOLZER, 2005; FOWLER, 1986). Assim, pode-se inferir que (HARDER, 2008, p. 136):

[...] mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros.

O último ponto deste artigo de Harder (2008) aborda sobre o ensino de instrumentos nas últimas décadas em alguns países do ocidente. Em primeiro lugar, o *Crane Symposium* (1986) é citado como um divisor de águas que ocorreu nos EUA com o objetivo inicial “de buscar subsídios para estabelecer um direcionamento para o Ensino da Performance (FOWLER, 1986, *apud*, HARDER, 2008, p. 136). O fato de nesse encontro terem sido observados pontos positivos e negativos do que estava sendo praticado no contexto do ensino de instrumento suscitaram possibilidades de pesquisas na área. Harder (2008) ainda afirma que os principais estudos na área se dividem em dois pontos: 1 – apresentam maneiras de como os professores procedem em suas aulas individuais, e 2 – apontam qualidades necessárias a um professor de instrumento (*Ibidem*, p.137).

Após uma profusão de ideias apresentadas pela autora, no sentido de demonstrar o panorama das pesquisas em ensino de instrumento, volta à questão da ausência destas pesquisas no Brasil, afirmando que (*Ibidem*, p. 138):

[...] Um dos prováveis motivos de o número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil ser significativamente pequeno em relação ao número de pesquisas em outras subáreas da música, é o fato de não serem conhecidos ainda no país cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Música diretamente relacionados à pedagogia do instrumento, fator que deixa de estimular pesquisas nesse seguimento. Por outro lado, professores de instrumento estão geralmente tão envolvidos com seus próprios problemas de ensino que, se não forem motivados, provavelmente não irão se envolver com pesquisas durante todo o período de sua atividade docente.

Contudo, como já ressaltamos anteriormente, na atualidade já encontramos programas de pós-graduação com linhas de pesquisa voltadas para a pedagogia de instrumento. Ou seja, as mudanças estão ocorrendo de forma gradativa, e professores de instrumento estão atentando para a realidade docente inerente à formação do instrumentista brasileiro. Neste contexto, uma questão importante colocada por Harder (2008) é a carência epistemológica nas pesquisas relacionadas ao ensino de instrumento, pois estas têm se preocupado mais em tratar de propostas de ensino do que propriamente se ocupa com questões conceituais. E é por isso que a autora aponta a necessidade da realização de mais pesquisas com e por professores de instrumento, para que “o Ensino de instrumento se fortaleça a cada dia.” (HARDER, 2008, p. 139).

Dentro desta perspectiva de fortalecimento do ensino de instrumento, Fábio Scarduelli (2011) proferiu uma palestra na edição de 2011 do Simpósio Acadêmico de Violão da EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná). Esta palestra está disponibilizada como integrante do corpo de publicações do referido evento. Logo, o artigo em questão é um relato de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na UNICAMP. A pretensão desta pesquisa é elaborar uma possível mudança na proposta curricular do curso de Bacharelado em violão da mesma instituição. Assim, o relato integra apenas uma análise de questionários aplicados à professores de violão de universidades públicas brasileira. Este questionário dá, portanto, uma visão panorâmica de como os professores articulam seus programas e quais as perspectivas de ensino de violão no contexto brasileiro, embora atrelados apenas ao curso de Bacharelado.

A base teórico-metodológica para a elaboração e aplicação do questionário é respaldada por Barros e Lehfeld (1990), Laville e Dionne (1999) e Pádua (2000). Assim, do total de 23 instituições de ensino superior, apenas duas ficaram de fora da amostragem (UNICAMP, por ser a que está realizando a pesquisa, e outra instituição que não foi mencionada). Assim, segundo o autor, o número de 48 professores de violão, respondentes dentre as 21 universidades, representam um percentual de 54,2% dos docentes no país (SCARDUELLI, 2011, p. 2).

Na segunda parte do artigo, o autor faz uma análise detalhada de cada questão, algumas com um tratamento mais analítico/aberto e outras de forma mais estatística. Nesta parte, alguns gráficos e tabelas produzidas chamam atenção e merecem discussão no âmbito desta pesquisa. Um primeiro gráfico mostra que apenas 10% das instituições pesquisadas não possuem um programa de curso, representando um número de duas instituições. Dentre as instituições que possui programa de curso (representando 90% delas) foram descritas as seguintes posturas dos docentes: 50% declaram fazer adaptações no programa, 8% seguem rigorosamente e 8% declaram não seguir o programa. Pode-se inferir que os restantes (33%), que na análise do autor emitiram uma resposta aberta com outros comentários, deram apenas um detalhamento de como fazem as adaptações. Assim, pode-se dizer que 83% dos professores analisados fazem adaptações ao programa de curso (*Ibidem*, p. 2-4).

Quanto à análise da segunda questão, um ponto importante é que a formação destes professores aconteceu principalmente em capitais do estado de SP e RJ, além de ocorrência de professores que foram buscar sua formação fora do país. Já na questão 3, o autor procurou saber de quais escolas os professores se consideravam adeptos. Assim, 16 (62%) revelaram não pertencer a nenhuma, propriamente, 8 (31%) disseram ser Carlevarianos, 1 (4%) de Segóvia e outro de Tárrega. Assim, o autor faz a seguinte análise:

Um depoimento nos chamou especialmente a atenção, falando de uma espécie de globalização da técnica. A este respeito nos questionamos se esta globalização não representa uma nova escola, assim como a de Tárrega foi globalizada na primeira metade do século XX, disseminada principalmente pelos concertistas e por alguns métodos, como o de Pujol, por exemplo. Se predomina hoje uma síntese de várias experiências, em que o violonista lança mão de determinados procedimentos que se fazem necessários em sua execução, podemos chamar assim de uma Escola Pós-Moderna, cujas características advém das contribuições da Escola Moderna de Tárrega acrescidas de uma ampliação de idéias trazidas principalmente por Segóvia e Carlevaro. Esta Escola Pós-Moderna começou a se configurar após os anos 60, e podemos apontar como incentivadora deste processo a ampliação da interação entre os violonistas, através da difusão do mercado fonográfico e outros recursos áudio-visuais mais recentes, como o youtube, por exemplo. (SCARDUELLI, 2011, p. 7).

Através da quarta questão, pode-se perceber que apenas 4 professores (15%) afirmam serem contrários ao estudo da técnica pura. Os demais (22, representando 85%), dizem aplicar a técnica pura no processo de ensino. Além disso, dentre os materiais didáticos utilizados encontramos uma predominância de Abel Carlevaro (16 citações), seguido de Emilio Pujol (6), Mauro Giuliani (5), Scott Tennant (4), Isaías Sávio (2), Henrique Pinto (2) e os demais, sendo uma citação para cada (*Ibidem*, p. 8).

As questões 5 e 6 tem o objetivo de entender o posicionamento estético dos docentes e sua relação de influência (de forma consciente ou não) para os alunos. Um dado interessante é que 100% dos respondentes disseram que adotam uma postura direcionada ao ecletismo. Contudo, na análise do autor, a definição estética a que estes professores estão associados acabam por influenciar os alunos em suas escolhas. Ele ainda cita um caso específico, que é conhecido por parte dos violonistas, e que ajuda na reflexão sobre este ponto, quando diz que:

Acreditamos que de forma direta ou indireta os docentes exercem influências sobre os alunos, pela dificuldade de se manter uma neutralidade durante os anos de orientação. Há exemplos raros que de certa forma contrariam esta afirmação, mas são exceções [exceções], como é o caso de Isaías Sávio, por exemplo, com alunos que se destacaram em diferentes estilos, como Marco Pereira e Paulo Bellinati em uma estética mais voltada à música popular, e Henrique Pinto, direcionado ao violão tradicional de concerto. (SCARDUELLI, 2011, p. 12).

A questão sete é importante por trazer um quadro com uma lista de compositores utilizados (citados) pelos docentes. Apesar de ser uma lista, segundo o autor, que valoriza o ecletismo já mencionado na análise da questão 6, nota-se pouca citação da obra de Abel Carlevaro e de compositores importantes para a história do violão. Como podemos verificar no seguinte comentário (*Ibidem*, p. 13):

Entretanto, alguns compositores brasileiros de vulto e grande produção ainda aparecem pouco ou sequer são citados. A ausência de Marlos Nobre, Almeida Prado, Edino Krieger, Arthur Kampela, Theodoro Nogueira e Carlos Alberto Pinto Fonseca são notáveis. Paulo Porto Alegre, Jaime Zenamon, Isaías Sávio, Camargo Guarnieri, e Guerra-Peixe talvez precisem ser melhor conhecidos, em face de suas produções, já que aparecem com apenas uma única citação. Em síntese, a música brasileira não está em primeiro plano em nossas escolas.

A questão 8 é terminantemente qualitativa. Assim, pode-se fazer uma análise comparativa durante a análise dos discursos apresentados na entrevista realizada com os professores da EMUFRN. De forma preliminar, pode-se dizer que as concepções contidas nos comentários dos professores da EMUFRN se alinham às obtidas na questão 8 refletidas por SCARDUELLI (2011). E, de forma sintética, o autor organiza as ideias em nove fases (*Ibidem*, p. 18):

- 1) Fase de aprimoramento de bases;
- 2) Estudo da técnica pura e aplicada;
- 3) Estudos de Fernando Sor, Mauro Giuliani, Napoleon Coste, Matteo Carcassi e Leo Brouwer;

- 4) Em geral, aplicação de estéticas clássicas, pela clareza instrumental e síntese instrumental idiomática;
- 5) Trabalho com peças curtas;
- 6) Fase de construção de um repertório visando o recital final;
- 7) Variação estilística com base na condução;
- 8) Integração gradativa de obras no decorrer do semestre; e
- 9) Abordagem de obras polifônicas, harmônicas, passando por Sonatas, Fugas, Suítes e Concertos.

Na última questão, é discorrido sobre a condução pedagógica dos professores. Em geral, procura-se saber se o repertório orienta a técnica ou o contrário. Entretanto, dá-se espaço a resposta aberta. Assim, apenas 3 (12%) docentes responderam que trabalham o repertório em função da técnica. Já 9 (35%) fazem a opção contrária (a técnica em função do repertório). Segundo o autor, a análise das respostas abertas (14 docentes, representando 54% do total) demonstra que há uma efetiva mobilidade entre as duas possibilidades. Por exemplo, há professores que falam em complementaridade, enquanto outros falam que “dependendo do estágio, há foco em uma ou outra questão.” (SCARDUELLI, 2011, p. 20).

Em suas considerações finais, o autor coloca os seguintes pontos: 1 – o trabalho verificou as perspectivas na formação do violonista na atualidade; 2 – há um predomínio na tradição solista, em detrimento do repertório camerístico; 3 – há pouco espaço à contemporaneidade; 4 – nosso discurso não precisa negar a tradição, mas incentivar a produção para que o violão seja um instrumento ativo na contemporaneidade (violão vivo); 5 – o mapa apresentado possibilita uma reflexão crítica sobre algumas tendências do ensino do violão no país.

Este trabalho de Scarduelli (2011) é um excelente exemplo de análise de perspectivas de ensino de instrumento. Contudo, vale ressaltar que estas questões até então colocadas neste capítulo apresentam dados gerais da pedagogia de instrumento. E que de acordo com as diretrizes contemporâneas de ensino de instrumento, o ensino de violão apresenta perspectivas que abrangem concepções que também mesclam uma diversidade de abordagens, contemplando desde alternativas inovadoras quanto alternativas mais tradicionais, mas respeitando as especificidades da pedagogia do violão, que é o foco central das discussões deste trabalho. Deste modo, as principais temáticas delimitadas neste trabalho são apresentados e analisados adiante, com desdobramentos exemplificando algumas temáticas posteriormente.

O ensino de violão na perspectiva da contemporaneidade

Percebemos que nos últimos anos houve um crescimento relevante de pesquisas que versam sobre práticas pedagógicas atreladas ao ensino de violão. Dentre os trabalhos de pesquisa neste campo, pode-se destacar dois grandes eixos temáticos: 1) de um lado, as abordagens sobre aprendizagem de violão visando refletir sobre questões técnicas e práticas mais aplicáveis ao contexto das práticas interpretativas como os de Eugênio Lima de Souza (1997), Albérrio Soares (1998), Marcelo Pereira (2003), etc. ; e 2) de outro, os que visam discutir sobre questões pedagógicas atreladas ao ensino de violão com destaque para Ana Tourinho (1995), Luis Ricardo Queiroz (2000; 2010), Marcos Kröning Corrêa (2000), Risaelma Moura (2007), Giann Ribeiro (2011; 2012; 2013), Ricardo Arôxa (2013) e Pablo Donoso (2014), dentre outros autores.

Neste segundo eixo podemos destacar tendências mais recentes que versam sobre o ensino coletivo de violão, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e as relações motivacionais entre as modalidades de ensino presencial e Educação à Distância (EAD). Algumas destas publicações versam sobre todas estas temáticas de forma aglutinada, como acontece em Giann Ribeiro (2013a).⁶ Contudo, nota-se que dentre as pesquisas neste eixo temático, não existem proposições que envolvam em profundidade os saberes docentes, tal qual Tardiff (2002) está para o contexto geral da educação, e as relações entre as concepções e práticas dos atores envolvidos em um contexto de formação violonística como o apresentado nesta pesquisa. Desse modo, procurando entender melhor o que se tem discutido no campo da pedagogia do violão, passa-se a discutir a respeito de algumas temáticas sobre o ensino de violão.

Algumas temáticas sobre o ensino de violão

O ensino coletivo e ensino tutorial

O primeiro eixo temático no entorno das discussões sobre o ensino de violão versa sobre o ensino coletivo de violão. Assim, um primeiro ponto que podemos constatar é que muitas destas discussões tratam a respeito, de forma implícita ou explicitamente, da dicotomia ensino tutorial e ensino coletivo. Dentre os vários autores brasileiros que se dispuseram a pesquisar nesta área, destacam-se Tourinho, Braga, Ribeiro, Moura, Vieira, Nascimento, dentre

⁶ Tese de Doutorado defendida em março de 2013 com o tema: “Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação”.

outros. Em um trabalho mais recente, Simone Braga e Cristina Tourinho (2013) publicaram um livro com o título *um por todos ou todos por um? Processos avaliativos em música*. Esta publicação é dividida em duas partes sendo escrita respectivamente pelas autoras individualmente nesta ordem. A primeira parte destina-se a experiências em canto coral de Simone Braga. Já a segunda parte, é escrita por Cristina Tourinho, cuja experiência volta-se para o estudo do ensino e aprendizagem instrumental, com ênfase no violão.

Dentre os pontos abordados na parte II do livro mencionado, há uma parte destinada à discussão sobre ensino coletivo, compreendendo todo o capítulo cinco. Assim, chama-se atenção para um conceito que abrange vários aspectos e delimitações necessárias no contexto da aprendizagem coletiva. Então, tem-se que para Braga e Tourinho (2013), o ensino coletivo de violão abrange uma situação em que o professor trabalha uma mesma peça com diversos indivíduos ao mesmo tempo (TOURINHO, 2007; BRAGA; TOURINHO, 2013). Por outro lado, este conceito colocado, em que pressupõe “indivíduos no mesmo espaço físico [e] horário” (BRAGA e TOURINHO, 2013, p. 148), indica uma exclusão de possibilidade de ensino coletivo de violão à distância (como acontece em MOURA, 2009; BRAGA e RIBEIRO, 2009; RIBEIRO e BRAGA, 2010, dentre outros trabalhos).

Assim, percebe-se que ainda na concepção de Tourinho (2007) o ensino tutorial privilegia uma aprendizagem tradicional, onde poucos são escolhidos “muitas vezes através de um severo teste de seleção” (*Ibidem*, p. 1). Este comentário demonstra uma realidade percebida no entorno do ensino individual do violão, mas que não necessariamente diz respeito a toda e qualquer forma de ensino tutorial. Assim, não se pretende derrubar os conceitos em torno do ensino coletivo de violão estabelecidos por Tourinho. O que se pretende é analisar alguns aspectos de forma holística, colocando assim, uma visão contemporânea da real dicotomia entre coletivo e tutorial.

Nesta perspectiva da contemporaneidade, pode-se colocar que o ensino efetivo de violão, deve permear os aspectos tanto individuais quanto coletivos. Assim, dentro de uma estrutura curricular, acredita-se ser mais satisfatório a inclusão de disciplinas que contemplem estes dois aspectos. Esta concepção está implícita na visão dos autores que tem discutido o ensino coletivo, mas nem sempre é perceptível em um primeiro olhar, pois os autores que possuem esta visão sempre defendem o ensino coletivo, em suas condutas. Assim, ao analisar o trabalho de Tourinho (2007), Freire (2013) aponta que o ensino coletivo na concepção desta autora “possui seis princípios de aprendizagem, dando importância a esta modalidade de ensino,

não em detrimento da modalidade tutorial.” (FREIRE, 2013, p. 4). Contudo, o que pode ser cogitado é que, por ser necessário a superação de alguns paradigmas atrelados ao ensino tutorial (que serão discutidos mais adiante – sobre o modelo conservatorial), a discussão natural sobre ensino coletivo gerou um descrédito por parte dos professores que praticam o ensino de instrumento na perspectiva tutorial em detrimento do ensino coletivo.

Outro ponto de vista que pode ser cogitado, é que muitos dos professores de violão não conseguem atingir resultados quando trabalhados na perspectiva da modalidade coletiva. Assim, normalmente o ensino coletivo é pensado como uma modalidade direcionada aos iniciantes e o tutorial aos alunos mais avançados. Contudo, não concordamos com este ponto de vista, pois, tanto no ensino tutorial quanto no ensino coletivo, pode-se trabalhar atividades para ambos os públicos, sejam iniciantes os avançados (esta concepção será melhor discutida nos próximos capítulos). Deste modo, defende-se aqui neste trabalho uma concepção mais holística, em que as atividades coletivas e individuais devem permear o ensino de violão de forma equivalente.

O ensino coletivo também vem sendo discutido levando em conta interfaces de estudos com outras áreas, como os estudos sobre a utilização de tecnologias, sobretudo envolvendo a EAD. Ainda, podem-se encontrar temáticas relacionando o ensino coletivo à teorias da motivação, questões avaliativas, e outros tipos de temáticas (por autores que já foram mencionados anteriormente e que entrarão nas discussões das próximas páginas). Desta forma, passaremos a discutir a questão do modelo conservatorial no contexto do ensino de violão na contemporaneidade.

O modelo conservatorial: características e limites

Entre as temáticas abordadas acerca do ensino de instrumento na atualidade, tem sido recorrente a análise e problematização de paradigmas consolidados principalmente no século XIX, mas ainda hoje adotados em processos de formação de instrumentistas. Nesse contexto, as discussões mais emergentes acerca dessas temáticas têm direcionado sua atenção para o chamado “modelo conservatorial” (DONOSO, 2014; PEREIRA, 2014; NEVES, 2009; ARROYO, 2001; HARDER, 2003).

Donoso (2014), refletindo acerca das diferenças entre o paradigma tradicional e os paradigmas emergentes direcionados para o ensino de instrumento, destaca que o modelo conservatorial “possibilitou a materialização do pensamento positivista dentro da prática

educativo musical, haja vista que os conservatórios europeus, mais precisamente o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris, iniciaram uma forma de ensino que posteriormente foi adotada pela maioria dos centros de formação em música no mundo ocidental” (*Ibidem*, p. 20). Neste contexto, as características deste modelo de ensino remontam aspectos que estão em superação, mesmo tendo dado contribuições inegáveis, com resultados positivos para a consolidação do ensino de instrumento no Brasil (*Ibidem*, p. 26).

As principais características do chamado modelo conservatorial podem ser sintetizadas, de acordo com as palavras de Pereira (2014, p. 93-94), nos seguintes aspectos:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’.

Pereira (2014) apresenta esse panorama a partir da análise da trajetória do ensino superior de música no Brasil. Todavia, suas reflexões podem ser aplicadas a várias outras realidades de ensino especializado de instrumento no país.

O fato é que mesmo do reconhecido valor que o modelo conservatorial tem para o ensino de instrumento, diversas perspectivas contemporâneas de educação musical apontam para o fato que não é possível reproduzir estratégias de ensino pautadas em concepções de formação em música estruturadas para atender demandas da música erudita europeia do século XIX. Nesta direção, é importante considerar e refletir acerca de novas concepções de formação do instrumentistas, conforme destacado por Donoso (2014). Segundo o autor: “novas propostas apontam para uma abertura maior em relação ao repertório que costumava ser usado na preparação de questões técnicas dos estudantes” (*Ibidem*, p. 28), havendo hoje em dia, uma maior inserção do repertório da música popular. Este autor ainda pontua que (*Ibidem*):

A aprendizagem de habilidades motoras exige, evidentemente, processos essencialmente mecânicos. No entanto quando vistos unicamente desde essa perspectiva o processo poderia não ser produtivo o suficiente como também chegar a ser nocivo, não só para o próprio desenvolvimento do estudante mas também com suas implicações para a saúde.

Ao abordar sobre problemas relacionados à saúde do músico, o autor complementa argumentando que a repetição “mecânica e exaustiva” é que ocasiona muitos destes problemas. A análise da literatura que aborda o tema, o que fica evidente é que não é possível mais pensar em práticas do ensino de instrumento pautadas nas bases do modelo conservatorial, tampouco é possível que tal modelo seja totalmente negado e substituído.

Com efeito, diante de perspectivas contemporâneas acerca do ensino de música, que apontam para a pluralidade de concepções e perspectivas pedagógicas, e frente as múltiplas realidade que cercam o ensino de instrumento no país, o formação do violonista vem ganhando novos rumos, novas tendências e características singulares dentro de cada universo formativo, conforme buscaremos revelar a partir da análise do ensino e aprendizagem de violão na UFRN atualmente.

Sobre autoaprendizagem

Uma temática que tem gerado muito menos polêmicas no entorno das discussões epistemológicas sobre ensino de instrumento é a autoaprendizagem. Contudo, ainda se pode questionar sobre as qualidades de autoaprendizagem a partir do pensamento já referido anteriormente sobre a questão do autodidatismo. É importante que se tenha em mente que a concepção de autoaprendizagem trazida pelos autores, de certa forma, é de que há autoaprendizagem em qualquer processo em que não há a ajuda de um professor (CORRÊA, 2000; KOMATSU, 1998; BOTOMÉ, 1994; AUGUSTO, 1993). Este primeiro foi o único autor encontrado que discute a questão a autoaprendizagem na área de ensino de violão. Os demais são autores que foram utilizados em sua fundamentação teórica.

Desta forma, Corrêa (2000) utiliza o conceito de autoaprendizagem “para descrever situações pedagógicas em que o adolescente aprende fora da escola, sendo ele próprio o responsável pelo seu processo formativo.” (*Ibidem*, p. 20). Tomando por base esta definição, pode-se refletir acerca da autonomia do aluno, de acordo com a perspectiva apontada por Freire (2002). Para ele, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (*Ibidem*, p. 66).

Encontramos então, duas situações distintas: uma que revela as capacidades de um sujeito que não tem professor, e outra que descreve uma situação em que, mesmo havendo um professor, o sujeito se desenvolve a partir de suas próprias capacidades, pois o professor assim o permite. O que há em comum nessas duas situações é que há um sujeito aprendente, com disposição à aprendizagem nos dois casos. Assim, pode-se tomar como referência, o que segundo Corrêa (2000), é muito comum entre adolescentes, para se desenvolver a aprendizagem em alunos de violão a partir de premissas que considerem a sua autonomia.

Com essas perspectivas, o ensino e a aprendizagem de violão podem ser viabilizados quando se assume que os sujeitos naturalmente possuem capacidades de autoaprendizagem, e a partir daí, esta autonomia pode ser desenvolvida. Por outro lado, cabe ainda refletir sobre a etimologia da palavra autoaprendizagem, que, de certa forma nos leva a declarar que não existe autoaprendizagem no sentido da palavra. Pois, mesmo quem estuda sozinho, depende de referenciais, amigos, livros (que são escritos por outras pessoas) e dificilmente, ou ainda impossivelmente, aprenderão algo sem uma ajuda externa. Ainda assim, ratifica-se que o termo autoaprendizagem usado por Corrêa, continua sendo um termo adequado para a situação que ele se refere, ajudando-o a explicar o fenômeno. E, entende-se que qualquer tentativa de substituição desta terminologia pode redundar em uma outra que possua as mesmas brechas. A seguir, a discussão sobre prática deliberada e prática informal é colocada em pauta.

Sobre prática deliberada e informal

Assim como nas discussões sobre autoaprendizagem, a prática deliberada ainda não faz parte do corpo de pesquisas na pedagogia do violão. Contudo, isso não reflete a realidade empírica do campo. Podemos perceber vários aspectos de prática deliberada e informal no processo de ensino e aprendizagem do violão. Assim, foi encontrado apenas um trabalho que mencionava algo sobre a prática deliberada em violão (QUEIROZ, 2010). Neste trabalho, o autor se baliza em Santiago (2006) para definir a prática deliberada como um conjunto de procedimentos, atividades e estratégias realizados pelo instrumentista a fim de elevar o nível de sua performance (QUEIROZ, 2010, p. 201).

Este conceito, amplamente usado por pesquisadores da área de práticas interpretativas, serve como ponto de partida para Queiroz, no sentido de discutir alguns procedimentos pragmáticos da performance (conforme disposto em SANTOS e HENTSCHE, 2009). Esses procedimentos são elencados em: a) postura corporal; b) técnicas para a mão direita; c) técnicas

para a mão esquerda; d) técnicas de execução de ornamentações; e) técnicas de rasgueados; f) técnicas expandidas no violão; e g) técnicas de estudo em geral. Assim, esses procedimentos de técnica detalhados por Queiroz (2010, p. 201-2), devem ser trabalhados com a perspectiva tanto da técnica pura, quanto da técnica aplicada.

Esta concepção trazida por Queiroz encontra respaldo nas perspectivas contemporâneas encontradas nos métodos e materiais didáticos produzidos para a aprendizagem de violão. Só para citar alguns, temos os trabalhos de Abel Carlevaro (1996, 1974 e 1979) e um material didático produzido por Scott Tennant (1995). Nos *Cuadernos* de Carlevaro (que possuem quatro volumes), existem orientações e exercícios com a perspectiva da prática deliberada (apontada por SANTIAGO, 2006 e corroborada QUEIROZ, 2010) que incluem exercícios para a prática de escalas (primeiro volume), arpejos para desenvolvimento da mão direita (segundo volume) e por fim, técnicas diversas para aprimoramento dos movimentos da mão esquerda, incluindo inclusive movimentos do cotovelo, técnica para execução de ligados, etc. (terceiro e quarto volumes). Estes *Cuadernos* são complementados com o livro *Escuela de la Guitarra: exposición de la teoría instrumental* (1979).

A concepção que há em Carlevaro (1979) é de que para a realização consciente de toda a prática instrumental, vários aspectos devem ser levados em consideração, desde a postura até a movimentação correta de cada dedo e cada parte do corpo envolvida no movimento. Assim, o seu trabalho até então mencionado, leva em consideração o que se tem denominado como técnica pura. Dentre os violonistas, há alguns professores que defendem que a técnica pura não deve ser trabalhada, pois essa é desconexa da realidade musical, e aparentemente muito despreziosa. Assim, a proposição que se faz é de que o trabalho seja realizado a partir da técnica aplicada. Na concepção de técnica aplicada, os exercícios de prática deliberada são feitos a partir do repertório. Assim, o que se percebe é um aumento na motivação do aluno, pois, a partir da técnica aplicada ele poderá vislumbrar o repertório, tendo a consciência que, assim que realizar o exercício estará mais próximo de tocá-lo.

Esta dicotomia estabelecida entre técnica aplicada e técnica pura não tem sido problema no contexto do ensino de violão no Brasil. Além, da afirmação de Queiroz (2010) a pouco mencionada (que apregoa procedimentos de prática deliberada a partir das duas perspectivas), temos o caso de Scarduelli (2011), que ao aplicar um questionário com professores de curso de Bacharelado em violão em 21 universidades brasileiras, constatou que apenas uma pequena parcela não adota a técnica pura. Outro fato é que, o próprio Carlevaro

publicou outros trabalhos chamados de Técnica Aplicada, em que aborda, em cada volume, exercícios e sugestões técnicas e interpretativas para otimizar o trabalho com obras específicas. Só para exemplificar, o primeiro volume trata de 10 estudos de F. Sor.

Portanto, pode-se inferir que tanto a concepção de técnica aplicada quanto de técnica pura é encontrada na obra didática de Abel Carlevaro. Não diferentemente, Tennant (1995) também apresenta a mesma concepção. Por ser um trabalho da década de 1990 e pela concepção de prática que há nele, é classificado por Scarduelli (2013) como um trabalho pós-carlevariano. Contudo, o termo *pós* não implica necessariamente em uma superação. Pelo contrário, toda concepção carlevariana é mantida, porém ampliada, e será melhor discutida no capítulo IV. O que se pode ressaltar é que Tennant (1995) traz exercícios de técnica pura e aplicada, conseguindo sintetizar boa parte de toda a técnica violonística e inserindo alguns aspectos não contemplados por Carlevaro, como técnicas de rasgueado, por exemplo.

Uma discussão não contemplada (ou pelo menos quase não contemplada) nas pesquisas sobre ensino de violão é a prática informal. Voltando-se ao conceito utilizado por Santiago (2006), a prática informal é aquela relacionada às práticas de improvisação, arranjo e composição atreladas ao cotidiano dos sujeitos. Para ela, há uma certa relação dicotômica entre a prática deliberada e a prática informal. Tendo em vista a realidade do ensino de violão, pode-se dizer que estas práticas são realizadas em certa medida, mas não há um interesse em divulgá-las e associá-las às discussões pedagógicas do violão. Podemos retornar à dissertação de Corrêa (2000), que aborda sobre a aprendizagem de violão sem professor. Notamos que pesquisas nesta área, no campo de violão, não tem crescido. Inclusive, durante o estudo realizado para a elaboração desta dissertação, não foram encontrados trabalhos recentes nem mesmo do próprio autor que versam sobre práticas informais no contexto de aprendizagem de violão. Portanto, a seguir, serão apresentadas as principais discussões relativas às pesquisas que possuem um foco na performance e interpretação, mas sem perder o viés pedagógico.

Foco na performance e interpretação

De acordo com Santos e Hentschke (2009), como já colocado, as perspectivas na área da performance são de pesquisas que abordam questões procedimentais, com uma tendência pragmática. Portanto, pode-se dizer que as pesquisas até então mencionadas poderiam ser referidas neste tópico. Contudo, alinhando-se a estas perspectivas, podemos mencionar aqui algumas outras publicações, cujo foco estão na performance, mas que implicitamente ou explicitamente abordam questões de ensino ou aprendizagem de violão (RISTESKY, 2006;

MATOS, 2007; PROVOST, 1997; SANTOS, 2009; ULLOA, 2004; VIEIRA, 2008; WOLFF, 2001).

O primeiro ponto a ser ressaltado aqui, é que nem todas estas publicações são cientificamente e epistemologicamente consistentes, e que outras publicações podem ser encontradas e elencadas nesta discussão em outras oportunidades, tanto no contexto nacional como no internacional. Mas, o que se pretende com esta exposição, é discutir algumas das temáticas na área da performance que tem realizado interfaces com a educação musical, como já apontado por Borém e Ray (2012).

Dentro do contexto internacional, exemplificamos os trabalhos de Ristesky (2006) e Provost (1997). O primeiro, com o tema um “novo foco sobre a filosofia do violão”, aborda em uma linguagem simples, aspectos corriqueiros da aprendizagem violonística e da relação professor-aluno. Assim, um ponto que se percebe ao analisar este trabalho é que o seu tema não chama atenção necessariamente para questões pedagógicas. Contudo, toda a abordagem é permeada por uma discussão procedimental de ensino de violão, incluindo aspectos como a *didática e pedagogia do violão, método e metodologia do violão, etc..*

Para o autor, o método de violão, “é uma disciplina que lida com os princípios e técnicas do violão” (RISTESKY, 2006, p. 92). Já a metodologia é considerada como uma série de “métodos, procedimentos, regras e procedimentos empregados por uma disciplina” (*Ibidem*). Assim, o autor argumenta que este conceito está baseado em Farstad (1992) e discorre mais apontando que “a fundamentação da metodologia do violão jaz nos famosos métodos de violão” de Aguado, Carcassi, Carulli, Giuliani e Sor.

Outro conceito abordado é a pedagogia do violão, que segundo o autor “é a arte e ciência do ensino do violão” (*Ibidem*). Ele ainda continua colocando que Glise (1997) é o primeiro autor a publicar sobre pedagogia do violão em língua inglesa. Destarte, percebe-se conceituações simplistas e diretas, mas que são norteadoras para o estudo aqui apresentado. Pois, demonstra o quanto a área da pedagogia do violão ainda precisa avançar em seus aspectos epistêmicos e científicos.

Já no caso de Provost (1997), em seu artigo *repensando a pedagogia do violão*, são abordados vários aspectos sobre o desenvolvimento do violonista. Divide o seu estudo em três etapas, abordando aspectos da técnica e procedimentos práticos, em consonância com as perspectivas trazidas por Carlevaro (1979) e Tennant (1995). Na primeira parte, elenca

conselhos, situações e rotinas diárias de estudo inerentes ao violonista em estágio inicial (PROVOST, 1997, p. 1-6). Em seguida, adequa estas mesmas questões para o violonista em nível intermediário (*Ibidem*, p. 6-13). E por último, faz o mesmo para os de nível avançado (*Ibidem*, p. 13-16).

Nestas publicações, encontram-se bons exemplos de materiais que são excelentes para o músico na área da performance e que ainda dão um certo suporte pedagógico. Mas, quando analisado do ponto de vista epistêmico e científico, verifica-se fragilidade como ausência de metodologia científica, discussões epistemológicas sem muitos avanços, além de uma ausência de dados reais de pesquisas. Assim como já apontado por Borém e Ray (2012), nota-se uma visão pouco acadêmica oriunda de autores que relatam muito mais experiências baseadas em sua prática pedagógica e performática do que em dados coletados a partir de uma pesquisa. Ressalta-se, porém, que esta questão também pode ser analisada como apenas uma questão de escolha do que necessariamente um dado negativo sobre estas pesquisas. Então, pode-se dizer que este é um perfil de publicação que não se alinha, por exemplo, as expectativas da atual conjuntura acadêmica brasileira.

Dentro do contexto brasileiro, existem trabalhos que se alinham a este perfil de publicação (que representa a maioria, quando se associados à área das práticas interpretativas) e outros trabalhos mais acadêmicos. No trabalho de Matos (2007), há uma preocupação demonstrada em buscar novas metodologias de ensino. Assim, o objetivo deste autor foi “investigar a influência da utilização do Choro na preparação técnica de alunos ingressos no Curso de Graduação em Violão, na disciplina ‘Instrumento’ da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.” (MATOS, 2007, p. 3). Assim, apesar de uma visão que contempla aspectos procedimental técnica, oriunda das pesquisas na área de performance, faz uma interface com a educação musical, inclusive se fundamentando em acontecimentos e autores da área de educação musical.

No artigo publicado por Santos (2009) percebe-se uma tendência em abranger conceitos oriundos de várias subáreas da música, incluindo a performance em violão e a educação musical. Assim, o autor organiza procedimentos metodológicos e objetivos de acordo com os procedimentos de pesquisa academicamente estabelecidos. Contudo, na conclusão o autor pontua que “a novidade que nossa proposta traz é a investigação de uma abordagem pedagógica baseada no conceito transdisciplinar que possibilite a autonomia de criação do indivíduo em interpretação musical.” (SANTOS, 2009, p. 1184). De certa forma ele apenas

trouxe o seu tema de forma modificada para expressar a contribuição trazida para a área. Assim, pode-se argumentar que, apesar de ser um trabalho bem intencionado e com uma proposta de pesquisa com uma fundamentação inicial bem construída, nota-se certo despreparo, que talvez seja encontrado na própria formação do sujeito. Isso não significa que não houve pesquisa, nem que não há importância nela, mas a necessidade de relatos mais contundentes se faz necessário. Principalmente em propostas como esta, que sugere interfaces entre subáreas da música.

Um outro trabalho que pode ser discutido é o apresentado por Ulloa (2004). Aqui trata-se de uma publicação de um renomado professor de violão da UFBA, cujo potencial performático é reconhecido tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Dentro desta publicação, que possui apenas quatro páginas, não encontramos a palavra ensino, aprendizagem ou correlatas de forma direta. Contudo, por ser um trabalho que traz sugestões para aprimorar o desempenho instrumental no violão, torna-se pertinente no contexto desta pesquisa. Assim, pode-se perceber aqui um trabalho que se alinha às mesmas perspectivas das publicações mencionadas de Provost (1997) e Ristesky (2006). Portanto, podemos citar trechos como: “este trabalho foi elaborado com o objetivo de oferecer possibilidades para resolver problemas de tensão muscular encontrados frequentemente no mecanismo do conjunto ‘dedos-mão-braço’ esquerdo na execução de peças no violão.” (ULLOA, 2004, p. 53). Assim, pode-se argumentar que nenhum trabalho como este pode ter o objetivo de resolver problemas de tensão muscular ou mesmo de oferecer possibilidades para esta resolução, pois ao ter acesso a este trabalho, só resolverá estes problemas quem conseguir se adequar aos procedimentos descritos após alguns procedimentos de prática deliberada no violão. Por isso, este trabalho, assim como o anterior, pode ser caracterizado como um trabalho que carece ainda de nortes procedimentais de pesquisa acadêmica alinhada as perspectivas brasileiras. Cabe então refletir, se os músicos da área da performance no Brasil conseguirão se moldar a estas tendências ou em que medida conseguirão moldar estas tendências atuais às suas perspectivas, que mais se assemelham ao paradigma vigente nos EUA, por exemplo.

Já Vieira (2008), tem uma perspectiva que mais se alinha às normas brasileiras. Além disso, este trabalho é altamente interdisciplinar. Pois trata sobre a técnica de Alexander e o violonista. A formação da autora é em dança e educação. Portanto, traz à tona uma discussão sobre corporeidade, ergonomia e tratamento muscular através desta técnica mencionada. Para a autora (VIEIRA, 2008, p. 273):

Através da Técnica criada por Frederick Matthias Alexander *The Alexander Technique*, podemos perceber o aspecto da consciência corporal na escolha em

realizar um movimento. Esta técnica proporciona que no corpo ocorra o movimento organizacional, através da relação da cabeça com o pescoço e o tronco. Um direcionamento simples e básico indica para o corpo qual o melhor procedimento em realizar movimentos básicos como sentar, andar, deitar e levantar. Não é a posição do corpo que importa, mas sim, “como” realizamos os movimentos em relação a nossa cabeça e o nosso tronco, e onde processam-se os movimentos articulares da cabeça, tronco e membros.

Um dado importante, é que apesar de ser um relato de pesquisa bem estruturado, não demonstra algum avanço para a área da performance em interface com a educação musical. Primeiro porque a autora não é pertencente a nenhuma das áreas, como já colocado. E em segundo lugar porque não foram encontradas pesquisas que dessem continuidade a esta com um enfoque mais aprofundado no ensino e aprendizagem de violão.

Outros autores poderiam ser mencionados como exemplo do quadro que se encontram as pesquisas que têm foco na performance e que estão alinhadas a pedagogia do violão. Contudo, o último exemplo apresentado é de Wolff (2001). Trata-se de mais um aclamado violonista do cenário brasileiro e que também ocupa lugar de destaque internacional. Não diferentemente, *como digitar uma obra para violão* implica em uma perspectiva pragmática do violão. O autor coloca inicialmente que “a escolha da digitação é um dos elementos mais importantes no aprendizado de uma obra” (*Ibidem*, p. 1). A partir daí, ele aborda aspectos procedimentais de digitação e relaciona-os com obras de violão para exemplificar o que está sendo argumentado passo a passo.

Mais uma vez este trabalho pode ser entendido como dentro da linha americana/canadense de pensamento teórico no que diz respeito à pedagogia do violão. Com isso, passa-se a discutir adiante algumas temáticas emergentes no campo da pedagogia do violão que podem apontar para uma nova perspectiva de pesquisa nesta subárea da educação musical. Assim, pode-se dizer que as pesquisas na área de pedagogia da performance, especificamente atrelada ao ensino de instrumentista de alto desempenho, devem seguir por um viés em que tanto as perspectivas vigentes em relação a prática quanto às relacionadas à educação musical são consideradas importantes. Antes das temáticas emergentes, uma reflexão sobre pesquisas que tratam de leitura à primeira vista e aspectos psicológicos atrelados à pedagogia do violão.

Leitura à primeira vista e aspectos psicológicos

Dentre questões que tem gerado interesse de pesquisadores na área de pedagogia do violão, está a leitura à primeira vista (BOGO, 2007; FIREMAN, 2010; ARÔXA, 2013;

DONOSO e ARÔXA, 2013). Um dos motivos que levou Arôxa (2013), por exemplo, a tratar sobre esta temática foi a constatação empírica que os violonistas têm menor proficiência em leitura do que os outros instrumentistas. E talvez por isso que o tema tem ganhado projeção nas discussões sobre a pedagogia da performance.

Em Bogo (2007), percebemos uma tentativa de apresentação didática de um método de leitura à primeira vista baseado em Carcassi (1986), Pujol (1956) e Richman (1986). Mesmo apesar de não se tratar de uma discussão própria sobre o ensino de instrumento musical, reflete sobre alguns aspectos importantes sobre a questão da leitura à primeira vista. Daí, pode-se dizer que esta publicação gerou desdobramentos que possibilitou novas discussões com novas perspectivas dentro deste campo.

Já o trabalho de Fireman (2010), pode ser considerado como o primeiro trabalho brasileiro a abordar esta temática. Pois, conforme o próprio autor coloca que:

[...] ao buscar literatura especializada sobre o assunto, até o presente momento, não encontrei trabalhos científicos de autores brasileiros sobre leitura musical à primeira vista. Na bibliografia estrangeira, pode-se encontrar bastante material proveniente de investigação, assim como alguns métodos. Dentre os assuntos tratados e relacionados nos trabalhos posso citar [...] o ensino de leitura musical à primeira vista e algumas orientações sobre a aquisição da habilidade [...]. (*Ibidem*, p. 19).

Assim, toda a fundamentação teórica deste trabalho se baseou em literatura estrangeira (SLOBODA, 1985, 2004, 2005; LEHMANN; MCPHERSON, 2002; KRIK, 2004; FURNEAUX; LAND, 1999; HANNAN, 2006). A partir desta literatura, dentre outras que o autor menciona, discorre sobre processos relacionados à Leitura Musical à Primeira Vista (passando a utilizar a sigla LMPV). Assim, para discutir o conceito de LMPV recorre a uma reflexão sobre leitura textual. Nesta reflexão, a “varredura prévia do material a ser lido” (FIREMAN, 2010, p. 24) é tida como desnecessária, ao passo que na LMPV se faz necessária por causa de elementos prévios que precisam ser detectados antes da leitura, a saber: tonalidade, fórmula de compasso, andamento, dentre outros detalhes a depender da peça. Com este ponto de vista o autor considera como LMPV “a execução de uma determinada peça musical sem a realização de prévio exame da mesma” (*Ibidem*).

Isso demonstra que mesmo considerando a varredura prévia como um componente inerente à LMPV, um exame prévio não entra em discussão, segundo o autor. Com essa mesma linha de pensamento, o trabalho realizado por Arôxa (2013) entra no campo das discussões

sobre LMPV. Em sua pesquisa, ele passou a discutir questões relacionadas a esta temática através de uma abordagem metodológica que incluiu um estudo com violonistas considerados proficientes no aspecto da leitura musical. Em um primeiro momento ele realizou entrevistas semiestruturadas com estes violonistas, e em seguida, aplicou um “teste” de leitura com os mesmos a fim de perceber detalhes em seus procedimentos e resultados obtidos.

Na visão deste autor, os aspectos da leitura à primeira vista devem ser tratados com base em processos cognitivos, para além dos seus aspectos práticos. Outro dado importante colocado por ele, é que a literatura científica do violão é escassa. Assim, julgou importante que hajam iniciativas que busquem a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem do violão, que é justamente a pretensão deste trabalho. Destarte, segue-se um olhar sobre possibilidades de estudos consideradas aqui como temáticas emergentes em pedagogia do violão.

Temáticas emergentes

Uma primeira perspectiva temática que se tem discutido nos trabalhos recentes é a perspectiva psicológica e cognitiva atreladas à pedagogia do violão. Como exemplo, temos trabalhos já citados (ARÔXA, 2013; ARÔXA e DONOSO, 2013; DONOSO, 2014) além de outros ainda não abordados (RIBEIRO, 2010; TOURINHO, 1995). A perspectiva apresentada por Arôxa e Donoso (2013), Arôxa (2013) e Donoso (2014) apontam para uma tendência de pesquisas que investigam aspectos psicológicos na linha cognitiva. Estes estudos são fundamentados por autores que tratam de aspectos neuronais que dão suporte teórico para áreas como nos esportes e nas artes, por trabalharem diretamente com questões referentes a psicomotricidade.

A outra perspectiva mostrada, que vem se apresentando nos estudos de pedagogia do violão no Brasil, são as teorias da motivação (TOURINHO, 1995 e RIBEIRO, 2013). Além destes, vários trabalhos vem sendo publicados nesta linha. A importância maior desses estudos, é que, também se tratando de perspectivas psicológicas, abordam aspectos teóricos que ajudam a aferir a motivação de alunos nos processos de ensino do instrumento. Muitas destas pesquisas têm se encaminhado no sentido de congregar várias áreas do conhecimento. Vale ressaltar, que as teorias da motivação são múltiplas. A título de exemplo, pode-se citar a teoria da experiência do fluxo, e a teoria da autodeterminação (TAD). Como exemplo de autores que fundamentam

a TAD, tem-se Decy e Ryan (2000). Já a teoria do fluxo pode ser fundamentada em Custodero (2002; 2005).

Já numa outra linha de investigação, são as teorias cujo foco é tratar sobre a ergonomia e a saúde do músico. Este tipo de investigação inexistente na área de violão, aqui no Brasil. Mesmo assim, pode-se referir a dois trabalhos publicados no Brasil cujo foco era este tipo de estudo, e que o violão entrou de alguma forma na discussão (FRAGELLI e GUNTHER, 2009; COSTA, 2008). Ou seja, não foram encontradas propostas mais significativas do que estas no contexto da pedagogia do violão. Fragelli e Gunther (2009), fizeram um estudo com professores de instrumento com o objetivo de “verificar possíveis relações entre a presença de desconforto, sendo aqui caracterizado pela presença de dor, e os antecedentes físicos [...] e psicossociais [...] de adoecimento músculo-esquelético entre músicos instrumentistas.” (*Ibidem*, p.18). Dentre os instrumentistas selecionados haviam violonistas.

Já no artigo publicado por Costa (2008), é proposto uma reflexão sobre os benefícios que os estudos da ergonomia podem trazer para a saúde do músico. Neste trabalho é mencionado um detalhe, que é de conhecimento de muitos violonistas, mas que, por outro lado, não se tem estabelecido discussões cientificamente respaldadas entre os pares. Este detalhe é a “procura por mobiliário voltado à realidade dos músicos [que] tem se acentuado nas últimas décadas” (*Ibidem*, p. 58). Entre o mobiliário mencionado, a autora faz referência ao “banco Stokke pra violão” (*Ibidem*).

Abordagens que tratem de questões tecnológicas para o estudo do violão tem sido exploradas de forma mais significativa no campo das novas tecnologias (BRAGA, 2009; TOURINHO, 2009; RIBEIRO e BRAGA, 2010; RIBEIRO, 2010; RIBEIRO, 2011; RIBEIRO, 2013a; RIBEIRO, 2013b; WESTERMAN, 2010). O número de publicações nos últimos anos, nesta temática tem crescido de forma tão exponencial que isto representa apenas uma mostra do que em sido publicado.

As abordagens apresentadas por estes autores apresentam alternativas de ensino e aprendizagem de violão mediadas pelas novas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Com esta perspectiva, várias interfaces ocorrem, como por exemplo, *A autodeterminação para aprender nas aulas de violão à distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação* (RIBEIRO, 2013a). Devido aos avanços tecnológicos que temos enfrentado no início do século XXI, estas temáticas em torno da tecnologia se tornou um certo modismo entre os pesquisadores. Assim, pode-se observar um número também considerável de

publicações que colocam a tecnologia como salvadora da educação atual. Neste sentido, concordamos com Ribeiro (2013a), quando afirma, em outras palavras, que os discursos extremistas não devem ser estimulados. Ou seja, do mesmo modo que não devemos subestimar e subutilizar estas tecnologias, também não devemos entendê-la como um único caminho.

Nesta direção, pode-se fomentar discussões acerca da importância das novidades tecnológicas para a pedagogia do violão. Deste modo, pode-se procurar definir em que medida uma novidade tecnológica é uma inovação pedagógica. Ou ainda, podemos interrogar se isso não seria apenas uma novidade tecnológica. Como exemplo hipotético, podemos avaliar a seguinte situação: se um professor usa um data show para ministrar uma aula, e esta aula é conduzida de modo tradicional, pode-se perguntar qual a inovação pedagógica que ele trouxe? Assim, argumenta-se que este procedimento pode até mesmo ser interessante do ponto de vista procedimental e organizacional, mas não traz consigo nenhuma inovação pedagógica.

Ainda no campo das pesquisas sobre ensino de instrumento musical, encontramos uma temática bastante pertinente: formação do instrumentista e contexto de mercado. Esta discussão pode ser encontrada em várias pesquisas sobre violão, seja como foco de estudo ou de forma periférica (MOURA, 2007 e 2008; QUEIROZ, 2000 e 2010; TOURINHO, 2011; SCARDUELLI, 2011, 2012 e 2013). Estes trabalhos trazem à tona discussões acerca da formação do violonista, refletindo principalmente sobre aspectos da contemporaneidade que geralmente são negados no contexto tradicional que se tem estabelecido.

A partir destas reflexões, pode-se notar que existem demandas sociais e mercadológicas, as quais não são bem refletidas nas propostas curriculares, no contexto de ensino de violão no Brasil. Dentro desta perspectiva, deve-se ressaltar a importância da inserção do aluno dentro dos contextos reais a que ele deverá enfrentar ao entrar no mercado de trabalho. Assim, de acordo com estes autores, o mercado de trabalho do mundo contemporâneo não prevê mais instrumentistas que apenas passam o dia inteiro realizando sua prática deliberada no instrumento. Mas aponta para uma perspectiva em que se precisa dar conta de inúmeras demandas e possibilidades, mesmo se levarmos em conta apenas o aspecto performático violonístico. De sorte que, para ser um violonista nos tempos atuais, é necessário levar em consideração demandas como: planejamento de estudo, gerenciamento de carreira, atuação solista e camerística, trabalho com músicas de diversos estilos, demandas pedagógicas, entre tantas outras demandas. Por outro lado, estas discussões, de forma parcimoniosa, não negam o valor da tradição histórica a que o violão se associa. Tem-se então, uma situação outrora nunca

vista, em que, segundo as reflexões estabelecidas por estes autores, os cursos que formam violonistas precisam atentar, para que este tipo de reflexão e aprendizagem seja contemplado de alguma forma no processo de aprendizagem do violonista. Esta discussão fica mais patente nos trabalhos já referidos de Scarduelli (2011, 2012 e 2013) e Tourinho (2011).

Dentro deste panorama epistêmico apresentado, ainda cabe mencionar novamente propostas mais diferenciadas, como as de Vieira (2008) e Matos (2009), para exemplificar como possibilidades de estudos com interfaces pedagógicas envolvendo o violão são múltiplas. Assim, o presente trabalho adentra ao campo das pesquisas sobre a pedagogia da performance com um olhar holístico sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem de violão no contexto da EMUFRN.

Conforme as discussões apresentadas neste capítulo, as concepções sobre o ensino e aprendizagem do violão, que se apresentam como possibilidade de estudo para qualquer campo empírico que se possa explorar, se impõe como um campo de discussão vigente na contemporaneidade. Estas concepções estão atreladas às temáticas aqui apresentadas. Dentre elas, destacam-se às temáticas relacionadas às dicotomias entre o popular e erudito, o coletivo e o individual, além das questões voltadas à necessidade de desenvolvimento de competências que normalmente não estão contempladas nos currículos que visam a formação do instrumentista. Assim, as demandas de aprendizagem para o violonista da contemporaneidade estão mais explícitas no que se refere a estes aspectos outrora marginalizados. Cabe então, uma reflexão constante dos educadores musicais que se dedicam à formação de instrumentistas em nosso país.

Assim, é dentro deste contexto que as delimitações de estudo são contempladas, pois, na diversidade de possibilidades de análises que se impõe, é o próprio campo que delimita as perspectivas de ensino a serem apresentadas. Portanto, estas delimitações serão apresentadas no capítulo que segue, através do relato das características do ensino de violão praticado pela instituição. Sendo esta realidade analisada de acordo com os documentos que norteiam a ação dos professores em sala de aula.

CAPÍTULO III

O ensino de violão na UFRN

A Escola de Música da UFRN (EMUFRN) tem oferecido à comunidade potiguar várias possibilidades de ensino e aprendizagem de música. Neste contexto, o ensino de violão tem figurado em boa parte destes cursos. No momento atual, existem iniciativas extensionistas como o projeto “violonista mirim” além de uma orquestra de violões que agrega pessoas da comunidade externa e interna à UFRN. Anteriormente, haviam outros cursos como o curso básico, e cursos de extensão, geralmente ministrados e coordenado por professores da instituição e também ministrado por alunos do curso de Bacharelado em Música.

Afora essas atividades extensionistas, a EMUFRN mantém hoje três cursos principais, que são o Técnico, a Licenciatura e o Bacharelado em Música. Ainda podemos citar os novos cursos de pós-graduação *strictu e lato sensu*. Todos estes cinco cursos mencionados possuem o violão como parte integrante da matriz curricular. Contudo, o nosso foco central de discussão tomará por base o curso Técnico e o curso de Bacharelado em Violão. Excetuamos a pós-graduação pelo motivo de que, no caso do curso de Mestrado, a inserção do violão como subárea de estudo foi colocada apenas para a turma que teve seu ingresso no ano de 2015. Já no caso da especialização, apesar de haver trabalhos já realizados neste campo, não houve nenhum vigente para o período delimitado nesta pesquisa (que compreendeu apenas o ano letivo de 2014). Para a licenciatura, julgamos ser importante uma reflexão panorâmica, por haver disciplinas de Prática de Instrumento Harmônico, que contemplam o ensino de violão. Contudo, reafirmamos que o nosso foco central será o Técnico e o Bacharelado, por serem os únicos cursos vigentes cujo ensino de violão pode ser considerado como prioritário na Matriz Curricular destes cursos.

O violão no curso de licenciatura em música da UFRN

Como já afirmado anteriormente, o curso de Licenciatura em Música da UFRN não será discutido no âmbito das práticas de ensino de violão, conforme os objetivos desta pesquisa. Assim, apesar de este curso não fazer parte do universo de estudo deste trabalho, considero importante destacar que o violão tem uma inserção significativa neste curso, mesmo não estando no foco da formação oferecida. Portanto, apresentaremos uma análise do Projeto do Curso de Licenciatura em Música que está em vigência e que se encontra disponível no site da

EMUFRN⁷. Esta análise será pautada pela relação existente entre os propósitos formativos implícitos e explícitos neste documento e a realidade vivida na minha experiência como professor de Prática de Instrumento Harmônico III (PIH III) durante o semestre de 2014.1.

A elaboração deste Projeto de Curso (EMUFRN, 2004) marca um momento importante na história da instituição. Pois, foi este documento, e todo o seu entorno político, que permitiu a criação de um curso específico de Licenciatura em Música na UFRN, atendendo assim, as exigências da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Antes da criação deste curso, a UFRN oferecia apenas um curso de Educação Artística com Habilitação em Música, que atendia então, as exigências contidas da LDB anterior, que era de 1971. Ou seja, até que se chegasse a esta adequação, a UFRN levou aproximadamente dez anos para se adequar as diretrizes vigentes.

Dentro desta perspectiva, o curso de Licenciatura em Música da UFRN surgiu com uma proposta que estava em consonância com as diretrizes nacionais além de dialogar com autores, principalmente os da área da educação musical. Nesta proposta, havia por exemplo, a pretensão de “integração nos processos educacionais da própria dinâmica das diferentes manifestações musicais a que todos os seres humanos são expostos” (EMUFRN, 2004, p. 9). Assim, pode-se perceber um discurso que preconiza a *diversidade* como norte das ações pedagógicas dos professores deste curso.

Deste modo, para a efetivação desta perspectiva, este documento pontua quatro possibilidades de atuação para o aluno egresso. São elas (EMUFRN, 2004, p. 12): 1) professor da educação básica; 2) professor de crianças com necessidades especiais; 3) professor em escolas especializadas em música; e 4) professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc. Para esta análise, este trabalho se propõe a refletir, dentro destas quatro possibilidades, quais articulações estão sendo pensadas, da forma com que o ensino de violão tem sido posto neste curso, com maior ênfase no estudo da terceira possibilidade, como denominamos aqui.

Assim, a pretensão não é apenas de fazer uma crítica irreflexiva, mas de entender como o ensino de violão está articulado, mediante estes quatro nortes apontados, e quais novas articulações podem ser pensadas e praticadas para o ensino de violão no contexto do referido curso. Para isso, atentamos para a organização curricular estabelecida no documento, em que o

⁷ Disponível em: < http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=42>.

ensino de violão pode ser praticado como componente da área de conhecimento instrumental (EMUFRN, 2004, p. 23).

No âmbito das questões já articuladas, pode-se afirmar que o aluno ingressante tem a possibilidade de estudar violão através das disciplinas de PIH (de V à VIII), levando portanto, no máximo quatro semestres com estes componentes curriculares. Além disso, pode-se cursar, simultaneamente ou não, a disciplina de instrumento complementar (Violão) que é oferecida tanto para os alunos do curso de Bacharelado quanto para alunos da licenciatura.

Com esta articulação, podemos inferir que alunos deste curso tem a possibilidade de ter um aprendizado bastante significativo de violão, caso queiram objetivar em suas carreiras, a atuação em escolas especializadas em música como professor de violão (de nível básico). Contudo, a configuração das turmas para estas disciplinas é, de modo geral, realizada a partir da perspectiva do ensino em grupo (ou ensino coletivo). Por isso, é necessário que professores que atuem nesses contextos, levem em consideração a perspectiva da heterogeneidade que há em cada turma. Não apenas heterogeneidade de nível, por assim dizer, mas heterogeneidade de objetivos e perspectivas com o estudo do violão, por parte dos alunos.

Na minha experiência particular como professor de violão na licenciatura da UFRN, pude observar alunos que tinham objetivos de atuar como professor de instrumento, outros queriam apenas utilizar o violão como ferramenta didática na sua atuação docente. Ainda haviam aqueles que queriam apenas aprender o instrumento por vários outros motivos, mas que não pretendiam utilizá-los de forma alguma no exercício da profissão de músico. Por fim, também percebi que alguns sequer queriam aprender violão, e só estavam ali porque era uma exigência curricular a ser cumprida.

Por causa desta diversidade de perfis dos alunos, o Programa de Curso, que pode ser acessado no site do SIGAA, foi pensado para abranger alguns conteúdos teóricos aplicados ao violão. Ou seja, o objetivo é que o aluno possa desenvolver a técnica básica do violão, para executá-lo com consciência harmônica, melódica e rítmica, por assim dizer. Assim, por exemplo, ao final das disciplinas de PIH (de V à VIII) o aluno estará apto ao auto acompanhamento no violão (cantando e tocando ao mesmo tempo). Desta forma, este auto acompanhamento seria o objetivo básico, sendo relacionado aos alunos que não tem maiores pretensões na aprendizagem violonística.

Por outro lado, ao ministrar estas disciplinas, percebi que o professor não pode se limitar apenas a este objetivo, pois, alguns alunos querem algo mais. Isto faz com que o professor necessite de estratégias didáticas que contemplem as duas perspectivas (prioritária e não prioritária). De modo geral, o conteúdo estipulado nos programas a pouco mencionados servem de referência para que o professor não perca de vista o limite máximo e mínimo previsto para estas disciplinas. Estes conteúdos variam entre repertório, técnica e princípios básicos de harmonia e teoria aplicados ao violão.

Para o repertório, é sugerido que haja ênfase na música popular, principalmente a brasileira. Mesmo assim, repertórios de música erudita podem ser trabalhados sem restrição. Já a técnica deve ser colocada tanto na perspectiva da técnica pura quanto da técnica aplicada, sendo que não se deve objetivar a aquisição de habilidades de alto nível. Apenas se deve trabalhar para que os alunos possam ter uma postura adequada ao seu corpo além de uma boa colocação das mãos que possibilite a execução do repertório planejado. Assim, o repertório deve estar em consonância com os recursos técnicos trabalhados.

Do mesmo modo, os conceitos teóricos devem permear o trabalho durante cada semestre. É importante, por exemplo, que o aluno reconheça cada acorde trabalhado, sabendo identificar e classificar cada nota que está soando no violão. Além disso, mesmo que determinados acordes não sejam utilizados no repertório ao longo do semestre, deve-se estudar vários tipos de acordes para que ao final dos dois anos os alunos possam compreender bem como funciona uma música tonal básica e quais são as possibilidades de acordes. Assim, são trabalhados todos os acordes maiores e menores, posteriormente, são incluídos acordes dominantes (maior com sétima menor), e por fim, a depender do desempenho da turma, são acrescentados outros acordes, com outros desdobramentos possíveis (acordes com nona, décima primeira, décima terceira, etc.). Portanto, da forma que o violão vem sendo pensado no curso de licenciatura, de um modo geral, a teoria e a prática de repertório devem ser articulados de modo concomitante, para que a formação integral do sujeito seja possibilitada.

Ainda é importante ressaltar que, da forma em que a Matriz Curricular está organizada atualmente, o aluno deve cursar obrigatoriamente duas disciplinas de flauta doce, quatro de Prática de Instrumento Harmônico e ainda pode cursar um outro instrumento como complementar. Isso implica dizer que, no que tange ao aspecto instrumental, é assumido um perfil polivalente para o egresso do curso. Ainda é válido afirmar que há uma polivalência

limitada a aquisição de habilidades básicas no instrumento, não sendo assim, objetivo do curso, a formação de professores de instrumentos aptos ao ensino em escolas especializadas.

Destarte, não se pode afirmar que há uma incoerência entre o que denominamos de terceira possibilidade (atuação em escola especializada) e o que é praticado nas disciplinas de instrumento. Pois, podemos perceber um intenso fluxo de alunos ingressantes no curso, que são egressos de curso de Bacharelado em Música ou que cursam paralelamente o curso Técnico em instrumento, além de outros que tem perfil semelhante. Por outro lado, pode-se afirmar que, o curso por si só não habilita seus alunos a serem professores em escolas especializadas, pelo menos no âmbito de disciplinas de instrumento. Ou seja, é claro que a formação pode habilitar estes profissionais a atuar até mesmo em cursos de nível superior em qualquer disciplina que seja, em conformidade com sua formação inicial de licenciado em música.

Portanto, a instituição possui cursos que priorizam a formação instrumental. Como já citado, no campo do violão, estes cursos são o Bacharelado e o Técnico. Ao contrário da licenciatura, estes cursos não contemplam disciplinas de caráter pedagógico em suas matrizes curriculares, pois o objetivo destes é a formação instrumental. Assim, para detalharmos os aspectos específicos destes cursos, passaremos a refletir especificamente sobre cada um deles, iniciando pelo curso Técnico – com habilitação em violão.

O curso Técnico em instrumento

O curso Técnico de Música da UFRN foi criado no ano de 1998 com o objetivo central de preparar profissionais da área de música de acordo com as demandas de mercado apresentadas. Entretanto, segundo o Projeto do CTM (Curso Técnico de Música) da UFRN, datado de 2006, o curso representava, na prática, apenas “uma mera preparação para a graduação, desprovido e distanciado do seu objetivo principal.” (EMUFRN, 2006a, p. 4-5). Desta forma, o referido projeto trouxe um discurso que possibilitou novas reflexões na prática então criticada. Assim, o curso atualmente tem se reestruturado de forma a atender tanto às demandas mercadológicas quanto ao viés da preparação para a graduação, principalmente ao curso de Bacharelado em música desta instituição.

Em sua estrutura curricular o CTM da UFRN possui quatro possibilidades de cursos: Instrumento, Canto, Regência e Gravação Musical. Dentre estes, conforme o Regimento Interno do CTM (EMUFRN, 2013) o curso de Instrumento, que é o nosso foco, possui as especialidades de “Bateria Popular, Contrabaixo Acústico, Contrabaixo Elétrico, Clarinete, Fagote, Flauta

Doce, Flauta Transversal, Guitarra Elétrica, Oboé, Percussão, Piano, Piano Popular, Saxofone, Trombone, Trompete, Trompa, Tuba, Viola, Violão, Violão Popular, Violino e Violoncelo” (EMUFRN, 2013, p. 3). Assim, para a integralização dos créditos do curso de instrumento é necessário que o aluno curse o número de 720 horas com componentes curriculares obrigatórios e 90 horas de componentes complementares, totalizando 810 horas para a conclusão deste curso. Para isso, o percurso curricular pretendido pela instituição sugere um tempo regular de três anos para os cursos de Instrumento, Canto e Regência. Já para o curso de Gravação, o prazo regular para conclusão é de apenas dois anos (EMUFRN, 2013, p. 14). Ainda conforme este Regimento, o prazo máximo para conclusão de curso pode ser estendido em um ano ou ainda pode ser acatada uma extensão maior, caso esteja previsto em lei vigente.

Atentando especificamente para o curso de Instrumento, o curso prevê o cumprimento médio de 135 horas por semestres pelos alunos. Sendo 45 horas para aulas de instrumento, que se distribuem semanalmente em três horas. Vale ressaltar que no último semestre a disciplina de instrumento é chamada de Recital, pois, configura-se como a disciplina final cujo objetivo é a realização de um Recital de Conclusão do Curso. Além dessas 135 horas semestrais, é previsto mais 90 horas para componentes teóricos, musicológicos e prática de conjunto. Dentro desta perspectiva, o aluno poderá desenvolver ao longo do curso, habilidades e competências conforme delineado pelos documentos norteadores do curso (EMUFRN, 2006a; EMUFRN, 2013) e os planos para cada componente curricular, definidos por cada docente.

É preciso pontuar que os planos delineados pelos professores deverão estar em consonância com o norteamento apontado no PCTM (Projeto do Curso Técnico de Música da EMUFRN) e no RICTM (Regimento Interno do Curso Técnico de Música da EMUFRN). Assim, ao visitarmos o PCTM encontramos os objetivos do curso. No objetivo geral do curso encontramos o seguinte (EMUFRN, 2006a, p.7):

O Curso Técnico de Música pretende formar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da área e a atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes, de maneira criativa e inovadora, não cedendo aos modismos mercadológicos, mas participando do mundo do trabalho e da prática social.

Como parte de um núcleo pedagógico maior (Unidade Acadêmica Especializada em Música da UFRN) o CTM tenciona capacitar profissionais aptos para ingressar no mundo do trabalho, com uma formação que contemple as dimensões do fazer artístico, fundamentada no conhecimento contextualizado, indo além da mera reprodução motora, resultando assim numa prática musical consciente.

Este objetivo geral é claramente dividido em duas dimensões distintas: uma atrelada à formação do sujeito e a outra a capacitação do mesmo. Dentro da perspectiva formativa, os profissionais egressos deste curso devem, de modo geral, atuar em campos musicais, sejam eles instituídos ou emergentes. O que chama atenção neste primeiro bloco é que estes profissionais não devem ceder “aos modismos mercadológicos” (*Ibidem*). Conceitualmente, é difícil compreender o que seriam estes modismos, uma vez que, dentro de uma percepção de mercado, as inovações podem gerar modismos e esses modismos talvez possam ser inevitáveis quando se trata de formação para o mercado.

Ainda pode-se argumentar que esta perspectiva pretende conduzir os sujeitos à participação do mercado musical de uma maneira ampla e diversa, desde que não colaborem com a propagação de músicas midiáticas, cujos objetivos são apenas mercadológicos. Contudo, este pensamento pode ser evitável, já que também se pode considerar impossível formar sujeitos a partir deste discurso de exclusão, quando muitas vezes o mercado é quem vai dizer qual o tipo de trabalho que será feito.

Por isso, acreditamos que, se esta exclusão for salutar, deve ser feita pelo público, e não pelo egresso do curso. Pelo que tenho observado, muitos alunos ingressam no curso já fazendo parte deste mercado midiático. Para eles, acredito que a melhor alternativa não é a exclusão deste tipo de trabalho da vida profissional do mesmo. Uma opção é dar ao mesmo a alternativa de trabalhar com outras possibilidades além da praticada. Desta forma, haverá mais consonância no que o próprio documento coloca como “atuar [...] de maneira criativa e inovadora” (*Ibidem*).

Portanto, em minha análise, acredito que da forma com que foi redigido este texto, pode ser gerado entendimentos de que a prática musical estimulada no curso técnico é uma prática excludente. Por outro lado, entendo que não há uma exclusão no discurso de todos os professores que fazem parte do corpo docente do CTM. Por isso, esta crítica está balizada apenas no que está redigido no documento, em sua versão vigente, que é do ano de 2006.

Ainda sobre este objetivo, a segunda dimensão, como já afirmado, diz respeito à capacitação. Assim, pode-se dizer que o curso contempla a capacitação de sujeitos aptos a uma “prática musical consciente” (*Ibidem*). Neste pensamento, há uma ideia definida de que o fazer musical deve extrapolar o simples ato de “reprodução motora” (*Ibidem*), chegando-se a uma compreensão maior do fazer artístico contextualizado.

Esta forma de articular o conhecimento sugere uma convergência com os autores que tratam sobre motricidade, ergonomia, cognição, dentre outros temas, atrelando-os à aprendizagem musical. Para estes autores, o fazer musical deve ser encarado sobre o viés da complexidade. E, nesta perspectiva, a ação motora deve ser pensada como um processo que inclui a reflexão e a contextualização. Reflexão, porque se trata de ações motoras que englobam diversos movimentos que precisam ser pensados a partir do entendimento da anatomia de cada sujeito, implicando no entendimento da realização de cada movimento específico. Também inclui contextualização, porque o conjunto de ações motoras que ajudarão para a realização de determinada obra se insere em um contexto artístico e social maior que precisa ser compreendido pelo sujeito que pratica estas ações motoras.

Além destas duas dimensões do objetivo geral, há os seguintes objetivos específicos (EMUFRN, 2006a, p.8):

- estimular o desenvolvimento de competências profissionais, envolvendo o pensamento reflexivo;
- oportunizar o desenvolvimento artístico, a divulgação, a apreciação, a criação e execução musical;
- propiciar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender;
- formar profissionais aptos a atuar nos campos musicais instituídos e emergentes;
- preparar profissionais aptos para atuar de forma articulada às necessidades mercadológicas e à prática social.

Em consonância com o objetivo geral, nestes cinco específicos há um desdobramento de cada ponto já colocado. O primeiro trata do pensamento reflexivo. Em seguida, é articulado a não dissociação entre elementos constitutivos do fazer artístico, conforme a proposta triangular de Ana Mae e a teoria de Swanwick. O terceiro objetivo específico, fala sobre um dos principais objetivos da educação contemporânea, que inclusive é apregoado pela UNESCO. Já o quarto objetivo, enfatiza novamente a importância da aptidão para atuação em diversos espaços, sejam eles consolidados ou não. E, por último, um pouco atrelado ao anterior, as necessidades mercadológicas são colocadas de forma articulada à prática social.

Assim, percebe-se que os objetivos apresentados neste documento (EMUFRN, 2006a) demonstra que a instituição encontra-se atenta aos pensamentos vigentes da educação brasileira contemporânea. Percebe-se especificamente que há uma forte relação entre o disposto nestes objetivos e o que se tem discutido na área de educação musical, nas ciências sociais, na educação, e também na legislação vigente.

Com base nestes objetivos, o perfil do egresso é delineado a partir de três qualidades a serem desenvolvidas durante a formação. São elas: 1) qualidade intrínseca do trabalho; 2) qualidade de apresentação de material; e 3) qualidade de apresentação do profissional. A primeira diz respeito à qualidade da produção artística que os egressos poderão realizar durante sua vida profissional. Já a segunda, trata sobre a qualidade do material que será produzido e apresentado ao mercado. Ou seja, não basta apenas ser capaz de realizar a atividade musical, que é intrínseca à formação, mas é necessário que os produtos musicais estejam apresentados com qualidade. Além disso, na última qualidade apresentada, são ressaltadas questões como a postura profissional, no que diz respeito ao comportamento no palco, comportamento ético, aspectos psicológicos e etc.

A partir destas três qualidades norteadoras do perfil do profissional egresso do curso Técnico de Música da UFRN, são colocados como essencial e prioritário a construção de competências nos alunos. Deste modo, são apresentadas dezesseis competências profissionais gerais do Técnico da área. Estas competências estão atreladas às três qualidades a pouco mencionadas. De modo geral, analisando as competências e qualidades descritas, pode-se destacar a relação entre as quatro primeiras competências à primeira qualidade. Já a segunda qualidade se relaciona com as oito competências seguintes. Por fim, as quatro últimas competências se relacionam à terceira qualidade, conforme exemplificado no quadro a seguir:

QUADRO 1	
Qualidades e competências almejadas para os egressos do Técnico de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	
(Continua)	
Qualidades	Competências
<p>Qualidade intrínseca do trabalho: Diz respeito à produção artística. Uma vez finalizado seu período de curso, o concluinte terá reunido em sua formação os subsídios essenciais para assegurar a boa qualidade de sua prática musical como instrumentista, cantor ou regente, técnico em gravação, em performance individual (como solistas), ou em atividades coletivas; orquestras, bandas, coros, grupos camerísticos e grupos populares.</p>	<p>Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonoras</p>
	<p>Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes e materiais utilizados nas composições artísticas, bem como os diferentes resultados artísticos</p>
	<p>Caracterizar, escolher e manipular os elementos materiais (sons, gestos, texturas) e os elementos ideais (base formal, cognitiva) presentes na música.</p>
	<p>Correlacionar linguagens artísticas a outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas</p>

QUADRO 1	
Qualidades e competências almeçadas para os egressos do Técnico de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	
(Conclusão)	
Qualidades	Competências
<p>Qualidade de apresentação de material: As exigências quanto à qualidade nas apresentações de material profissional no mercado encontram um paralelo nas exigências de apresentação de material acadêmico. Durante o Curso, são oferecidas informações de técnicas e materiais relevantes para a melhor apresentação das produções destinadas ao mercado.</p>	Desenvolver formas de preservação e difusão das diversas manifestações artísticas, em suas múltiplas linguagens e contextualizações
	Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área
	Reinventar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, produção e interpretação artística, a partir de visão crítica da realidade
	Utilizar criticamente novas tecnologias na concepção produção e interpretação artística
	Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística
	Conceber, organizar e interpretar roteiros e instruções para a realização de projetos artísticos
	Analisar e aplicar práticas e teorias de produção das diversas culturas artísticas, suas interconexões e seus contextos socioculturais
<p>Qualidade de apresentação do profissional: Refere-se ao componente comportamental do profissional. As competências profissionais desejadas devem não só referir-se à prática instrumental, vocal, da performance da regência, mas também as que possibilitem a contextualização do fato musical, fundamentado a prática adquirida pelo profissional egresso. No entanto, tendo em vista que as atividades profissionais exercidas pelo músico estão voltadas para a performance, o estudante egresso deverá desenvolver competências que levem a obter, por exemplo, uma melhor postura cênica no palco. Nesse sentido, a busca pelo perfil ideal do concluinte do CTM inclui também preocupações sobre postura ética e profissional, aspectos psicológicos que envolvem a performance, vestuário, voz e atuação em palco, etc.</p>	Analisar e aplicar combinações e reelaborações imaginativas, a partir da experiência sensível da vida cotidiana e do conhecimento sobre a natureza, a cultura, a história e seus contextos
	Identificar as características dos diversos gêneros de produção artística
	Pesquisar e avaliar as características e tendências da oferta e do consumo dos diferentes produtos artísticos
	Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes a direitos autorais, patentes, saúde e segurança no trabalho
	Utilizar, de forma ética e adequada, as possibilidades oferecidas por leis de incentivo fiscal à produção na área

De certo modo, esta análise prévia apresentada neste quadro permite entender melhor a relação que há entre as competências e as qualidades requeridas para o perfil final do egresso deste curso. Contudo, vale ressaltar que algumas destas características podem ser relacionadas com mais de uma das qualidades. Assim, o critério utilizado para se realizar esta separação foi o da maior equivalência percebida entre elas (qualidades e competências).

Esta maneira de se relacionar as competências às qualidades de forma mais ampla é semelhante a forma em que está organizada a estrutura curricular do curso Técnico de Música da UFRN. Pois, segundo o documento (EMUFRN, 2006a), a estrutura é pensada de forma a garantir a relação inter e multi disciplinar entre as atividades proporcionadas durante o curso. Para isso, a proposta curricular está organizada em módulos compostos por disciplinas e atividades laboratoriais (EMUFRN, 2006a, p. 12). Portanto, a organização curricular se apresenta a partir de competências transversais, integrando as disciplinas às outras atividades laboratoriais.

Este tipo de formação objetiva garantir flexibilidade através da organização curricular por módulos. Além desta flexibilidade, em que alunos de um mesmo instrumento, por exemplo, podem traçar percursos curriculares diferenciados, “oferece maior oportunidade de formação profissional” (EMUFRN, 2006a, p. 13). Por este viés, os componentes curriculares são articulados de forma interdisciplinar, contextualizada e com foco na construção de competências.

Como já apresentado anteriormente, o curso está dividido nas habilitações de Instrumento, Canto, Regência e Gravação Musical. Já os quatro módulos são: 1) Práticas Interpretativas e Performance Musical; 2) Fundamentos da Estrutura e Literatura Musical; 3) Gravação Musical; e, 4) Prática de conjunto. Assim, antes de ingressar no curso, já no ato da inscrição no processo seletivo, o aluno escolhe a habilitação pretendida e os módulos que comporão a estrutura curricular do seu curso. Nesta perspectiva, os componentes curriculares (obrigatórios e complementares) atrelados a estes módulos são compostos por disciplinas, atividades laboratoriais, laboratórios permanentes e investigação de campo. Logo, os alunos poderão optar, dentre os componentes não obrigatórios, quais componentes a serem cursados.

Com esta estrutura curricular apresentada, o nosso foco de análise será a habilitação de Instrumento. Como já colocado anteriormente, são diversas opções de instrumentos para esta habilitação que totalizarão oitocentas e dez horas de carga horária (810CH) de curso. Para isso, o aluno que opta por um desses instrumentos, já deve obrigatoriamente, cursar as disciplinas de

Instrumento, de I à V (225CH) e o Recital (45CH), que funciona como Instrumento VI, com a diferença de haver foco central na realização de um Recital de conclusão de curso, que é o principal objetivo acadêmico desta habilitação. Para a realização deste Recital, é importante que o aluno já tenha construído um repertório durante o curso, e que este repertório seja apenas consolidado durante este último semestre. Além disso, todas as questões artísticas inerentes às qualidades e competências trabalhadas durante o curso devem ser lapidadas neste trabalho de conclusão de curso.

Não menos importante, é a obrigatoriedade de cursar os seguintes componentes curriculares: Percepção Musical I e II (60CH), Apreciação Musical I e II (120CH), Harmonia I e II (60CH), Música Popular Brasileira (MPB) (30CH) e Prática de Conjunto (45CH). Além de todos estes componentes obrigatórios, que totalizam quinhentos e oitenta e cinco horas (585CH), os alunos de instrumento ainda devem cursar mais noventa horas (90CH) de componentes curriculares complementares. Assim, para completar a carga horária de 810 horas ainda são necessárias 135 horas. Esta Carga Horária (CH) deve ser preenchida com disciplinas eletivas, conforme a tabela a seguir:

TABELA 1		
Disciplinas eletivas do Curso Técnico de Música da UFRN		
(Continua)		
Disciplinas Eletivas	CR	CH
Percepção III e IV	04	60
Leitura de Cifras	02	30
Piano Complementar I - II	04	60
Harmonia Funcional e Improvisação I - III	06	90
Instrumentação	02	30
Arranjos I e II	04	60
Dicção Lírica	02	30
Seminários Experimentais	02	30
Canto Coral	02	30
Filosofia da Música	02	30
Música Popular Brasileira (MPB)	02	30

TABELA 1		
Disciplinas eletivas do Curso Técnico de Música da UFRN		
(Conclusão)		
Disciplinas Eletivas	CR	CH
Cultura Popular	02	30
Legislação Nacional	02	30
Elaboração e Edição de Partituras	02	30
Oficina de Composição	02	30

Fonte: EMUFRN, 2006a, p. 21.

A partir desta exposição, pode-se perceber que existem várias possibilidades de formação para os alunos do curso técnico. Ou seja, pode-se cursar 720 horas de disciplinas obrigatórias e 90 horas de disciplinas complementares. Sendo que, dentre as obrigatórias existem as disciplinas eletivas, já as complementares são componentes extra curriculares.

É a partir desta flexibilidade curricular que os alunos poderão traçar o seu perfil, de acordo com suas aspirações profissionais. Outro ponto importante, é que a prática de conjunto não é só oferecida como disciplina. Há também a possibilidade aproveitamento destes créditos quando os alunos comprovam participar de alguma atividade artística coletiva dentro dos padrões exigidos na disciplina de Prática de Conjunto. Uma forma mais comum, e proporcionada pela própria escola, é a participação nos chamados laboratórios permanentes. Tratam-se de grupos artísticos permanentes com ensaios regulares e que se apresentam em várias ocasiões acadêmicas ou mesmo fora do espaço da universidade. Dentre estes grupos, alguns já são bastante consolidados, como no caso do Madrigal, e outros são um pouco sazonais, por nem sempre haver demanda de componentes, ou por outras questões alheias a esta pesquisa, como foi o caso recente da Orquestra de Violões da EMUFRN. Além destes dois grupos citados, também vale mencionar alguns grupos como o Núcleo de MPB, a Jerimum Jazz, o Núcleo de Choro, e o Grupo Acorde.

Em nossa análise curricular, iremos nos ater às possibilidades formativas para os alunos de Violão. Desse modo, o violão se insere no curso técnico como um dos caminhos escolhidos para os que optam pela habilitação de instrumento. Atualmente, existem duas habilitações de violão para o curso técnico de música: violão erudito e violão popular. Na primeira habilitação, o repertório é direcionado com base na tradição europeia e a música que

ficou conhecida como música erudita, ou música de concerto, mais atualmente. Na segunda habilitação, os rudimentos oriundos da técnica desta música histórica também são trabalhados, mas a ênfase artística é baseada na cultura popular brasileira.

A opção pelo violão popular ou erudito, é feita no momento da inscrição no processo seletivo. Neste processo, além da prova teórica, o aluno deve tocar uma peça de confronto e uma peça de livre escolha além de realizar leitura de partitura e de cifra. Para obter aprovação, o candidato deve alcançar na prova prática (nesse caso, de violão) a pontuação mínima de 7,0 (sete) na avaliação da banca examinadora. Assim, seja em qualquer das habilitações (erudito ou popular), o aluno já deve ingressar possuindo algumas habilidades básicas no instrumento. Contudo, como esta avaliação no processo seletivo contém estes itens mencionados, é possível que determinado aluno ingresse no curso com algumas dificuldades bem específicas. Por exemplo, pode ser que leia bem, mas não toque bem, ou vice-versa.

Durante o curso, o aluno deve ser preparado de acordo com as premissas de formação já colocadas quando abordamos sobre as qualidades e competências. Assim, para nortear o trabalho dos professores, existem programas de curso para cada semestre. Estes programas são um conjunto de documentos elaborados pelos próprios professores de instrumento para padronizar a sistematização dos planos de curso que cada um dos professores fará a cada semestre.

Os itens estabelecidos nestes programas são: Ementa, Objetivos, Conteúdos, Metodologia, Bases Tecnológicas, Habilidades, Competências, Avaliação e Referências. De modo geral, quando o aluno ingressa, os professores devem fazer uma avaliação diagnóstica do aluno a fim de que se possa, já no primeiro semestre, aprimorar os conhecimentos, habilidades e competências básicas já adquiridas pelos alunos em contextos de aprendizagem anteriores ao curso Técnico.

Um fato comum que tem ocorrido, é que muitos alunos entram no curso com um certo grau de fluência musical e facilidade técnica, mas não conseguem ler à primeira vista. É comum, por exemplo, ouvir de alunos a seguinte frase: “consigo montar esta partitura em casa, mas não dá para ler assim na hora”. Este fato tem feito com que os professores tenham trabalhado com os rudimentos da leitura, seja em violão popular ou violão erudito. A constatação de que a leitura à primeira vista é uma “pedra no sapato” dos violonistas também é algo que já tem sido discutido na literatura aqui apresentada. Por isso, esta metodologia adotada pelos professores

já no Violão I, não é uma metodologia engessada, mas uma tentativa de mudar esta realidade que tem sido constatada.

Após todo esse trabalho de base, os alunos são submetidos a realização de exercícios e repertório que possam enrobustecer sua capacidade técnica e interpretativa no instrumento. Assim, são trabalhados exercícios para a mão direita, para a mão esquerda e repertório tecnicamente equivalente ao conteúdo trabalhado nos exercícios. Simultaneamente, a leitura à primeira vista é trabalhada, uma vez que há sempre a utilização dos sistemas de escrita musical, seja a partitura ou a leitura de cifras para harmonia (mais enfatizado no violão popular). Então, a medida em que o tempo vai passando, o aluno vai amadurecendo. Logo, os trabalhos de leitura, técnica e expressão entram em sintonia até chegar a uma homogeneidade.

Contudo, as reações dos sujeitos são diferentes. Daí, esta homogeneidade é pensada para cada sujeito, e não para o coletivo. Percebe-se então, que há uma impossibilidade de se homogeneizar uma turma, seja pelo conteúdo, pelos objetivos individuais, ou mesmo pela técnica no instrumento. Por isso, mesmo em situações coletivas os alunos são levados a fazerem trabalhos individuais, para que se possa desenvolver cada aluno conforme seus objetivos pessoais.

Para compreender melhor esta situação, temos que refletir um pouco em um dado já apresentado aqui, mas que ainda não foi aprofundado. Este dado é que cada disciplina de Violão possui uma carga horária de 45 horas. Estas 45 horas são distribuídas em três horas semanais. Assim, as turmas são formadas normalmente pelo número de três alunos. Nesta sistematização, os professores devem atuar inicialmente com práticas coletivas, dentro das perspectivas já apresentadas aqui sobre ensino coletivo de instrumento.

Deste modo, o que tem ocorrido comumente é que, ao ingressarem no curso, os alunos têm aulas coletivas de violão em turmas de três alunos durante o primeiro semestre. Já no segundo semestre as aulas coletivas não são mais adotadas como formato único. Ou seja, existem algumas aulas que são dadas individualmente, aproveitando-se que são três horas semanais, muitas vezes é ministrado apenas uma hora/aula para cada aluno, em uma turma de três, por exemplo. Estas aulas individuais são feitas para que aquelas questões que só podem ser resolvidas individualmente sejam trabalhadas sem que os demais alunos fiquem assistindo algo que não diz respeito a eles.

Outra possibilidade que tem sido praticada, é a realização de aulas em formato de *masterclasses*. Estas aulas possibilitam que alunos possam observar as suas próprias questões individuais e também a dos colegas. Tradicionalmente, neste tipo de aula só há diálogo entre o professor e o aluno que está tocando, enquanto os demais ficam como expectadores e, no máximo, fazendo anotações. Contudo, quando este formato é adotado no cotidiano de um curso, muitas vezes há uma maior interação, e o professor dialoga com toda turma, fazendo com que a aula seja interessante tanto para o aluno “participante” quanto para os alunos “ouvintes”. Assim, na verdade estes passam de meros expectadores para partícipes na construção do conhecimento.

Isso demonstra que não há um engessamento no formato das aulas em coletivo ou individual. Do mesmo modo acontece com as habilitações de Violão Erudito e Violão Popular. Esta última dicotomia não é feita para separar estas áreas. Pois, também é comum ver alunos do curso de Violão erudito que estudam peças populares, assim como os alunos de violão popular também estudam obras consagradas de compositores considerados eruditos (além dos estudos e exercícios de técnica já mencionados). O pensamento que norteia o trabalho é de que para qualquer das habilitações o que se estuda é música. Seja ela erudita ou popular, deve ser considerada como integrante do patrimônio cultural da humanidade, acima de tudo.

Ainda podemos refletir nas atividades complementares possibilitadas no curso. No caso do violonista, é possível que participe de atividades coletivas para contabilizar no componente curricular denominado Prática de Conjunto. A primeira possibilidade de contabilização dos créditos deste componente é cursando três disciplinas de quinze horas. Ou seja, uma disciplina com uma hora semanal. Normalmente, esta disciplina é ministrada por um professor que realizará ensaios de músicas pré-estabelecidas no início do semestre. Muitas vezes os alunos sugerem um repertório, e em conjunto com o professor este repertório é definido.

Neste contexto, as possibilidades são múltiplas, uma vez que dependendo dos alunos que se matriculam, a formação instrumental pode ser a mais variada possível. Assim, existem casos em que arranjos são construídos para a realização desta disciplina. Aparentemente, uma hora de ensaio por semana pode parecer pouco tempo. Entretanto, é comum alunos se encontrarem em horários extras para ensaiar o repertório, além de que, muitas vezes, esta disciplina culmina em um recital. É claro que, na maioria dos casos, o recital não é apenas com

os alunos desta disciplina. Mas, o importante aqui, é que o repertório trabalhado terá um fim acadêmico e também artístico.

Como exemplo, lembro-me de uma ocasião em que ministrei esta disciplina e na turma haviam dois flautistas, dois violonistas e uma pianista. Naquela ocasião, ao dialogarmos sobre o repertório no primeiro encontro, percebemos que apenas os violonistas já haviam tocado choro em grupo. Então, tomamos a decisão de escolher alguns choros e elaborarmos arranjos para serem executados pelos dois flautistas e a pianista. Ao final, tínhamos um trio interessante, em que as flautas dialogavam melodicamente, invertendo os papéis de primeira e segunda voz, além de dialogarem também com o acompanhamento do piano, que também realizava as baixarias, tradicionais do choro. Além desse choro, ensaiamos outras músicas, dentre elas, um duo de violão. Este é um exemplo que ilustra bem uma atividade significativa no contexto da prática de conjunto.

Por conseguinte, é possível que outras atividades complementares sejam aproveitadas pelos alunos de violão, a fim de contabilizar os créditos da disciplina de Prática de Conjunto. Como na matriz curricular a prática de conjunto possui um total de 45 horas, é possível que o aluno se matricule até três vezes durante todo o curso. Contudo, a outra possibilidade é que o mesmo possa participar de grupos musicais, dentro e/ou fora da escola para agregar ao seu currículo. Ainda existem aqueles que preferem participar de grupos fora da escola, dentro da escola e ainda assim, se matriculam na disciplina. Desta forma, a participação constante em práticas coletivas garante uma maior fluência musical do sujeito.

Com toda essa gama de possibilidades de aprendizagem no violão, pode-se dizer que ao aluno do Curso Técnico de violão na EMUFRN é possibilitado um desenvolvimento que se pretende integral, no aspecto violonístico. E, levando-se em consideração as premissas apontadas no Projeto Pedagógico do curso como um todo, é um desenvolvimento que se pretende integral do ser humano, além de preparar para o mercado de trabalho.

Por outro lado, cabe ainda refletir sobre esta formação para o mercado de trabalho ou para uma preparação ao ingresso no curso de Bacharelado em música. Pois, dentro das premissas apontadas nos documentos norteadores do ensino no curso técnico de música, há uma perspectiva maior de preparo para o mercado de trabalho. Contudo, muitas vezes, a questão do mercado não é contemplada quando percebemos uma ausência de componentes curriculares que tratem de algum modo sobre a função empreendedora do músico na contemporaneidade. Talvez esta habilidade tenha passado despercebida na construção do Projeto Pedagógico ou

mesmo na construção dos planos de disciplina de violão, ou ainda na composição da Matriz Curricular do curso.

A abertura mais próxima que se pode perceber, no viés dessa interação com o empreendedorismo do mundo contemporâneo, é a integração do curso de gravação musical ao curso de instrumento. Nessa integração, é possível que alunos de gravação musical produzam trabalhos em conjunto com alunos de violão. Assim, tanto o aluno de gravação musical estará entendendo melhor o seu processo de produção, quanto o aluno de violão poderá vivenciar um tipo específico de produção mercadológica.

No mundo contemporâneo, percebemos que o músico precisa estar apto a realizar eventos e gerenciar a sua própria carreira. Assim, a figura do produtor musical, e de equipes de profissionais que acompanham o artista está ficando cada vez mais rara. Por isso, é importante que haja a possibilidade de incremento no curso para que os estudantes possam empreender suas carreiras profissionais. É claro que, artistas renomados acabam sendo gerenciados por equipes de profissionais e assessores, mas este não é o caso de artistas em início de carreira. Vale ressaltar também, que nem tudo o que se deve aprender para ser um profissional, seja em qualquer área, será contemplado em um curso, de qualquer nível que seja. Portanto, almejar esta completude seria uma utopia. Por outro lado, é importante sistematizar em um curso formas de estimular os alunos a desenvolverem variadas competências inerentes a profissão. Assim, mesmo que certos saberes não sejam apresentados em forma de disciplinas, é possível que a reflexão sobre eles seja contemplada na sistemática do curso.

O curso de Bacharelado em instrumento

O curso de Bacharelado em instrumento da EMUFRN foi criado no ano de 1996. Antes disso, a Escola de Música era apenas uma Unidade Suplementar. Logo, a EMUFRN se configurava como um órgão extensionista da UFRN. Portanto, a criação da EMUFRN se deu no ano de 1962, e desde então, como havia o objetivo apenas em atividades de extensão, pode-se dizer que logrou êxito em seu papel de movimentar a cidade, no que diz respeito a “promoção de eventos, recitais, audições e concertos de forma sistemática”, além do ensino musical para a comunidade (EMUFRN, 2006b, p.7).

Assim, como unidade suplementar, a EMUFRN possuía os seguintes cursos: Cursos de Iniciação Artística, Curso Preparatório, Curso Médio e Curso Final. Com a criação de um prédio próprio, a EMUFRN passou a vislumbrar a criação de um curso superior em música.

Com isso, o caminho inevitável foi a mudança de Unidade Suplementar para Departamento Acadêmico. Em seguida, o curso foi reconhecido pelo MEC, obtendo o conceito B na avaliação em 2001, e em maio de 2002, a EMUFRN foi reconhecida pela UFRN como Unidade Acadêmica Especializada em Música (UAEM), ganhando assim, o direito a voz e voto nos colegiados superiores (EMUFRN, 2006b, p.8).

Esta história, que aqui está bastante sintetizada, permite-nos entender os momentos em que viveu esta escola de música. Primeiro, a sua criação como Unidade Suplementar. Em seguida, no ano de 1996, a criação do primeiro curso superior – o Bacharelado em Instrumento – tornando-se então Departamento Acadêmico. Só depois foram criados os cursos Técnico, em 1998, e a Licenciatura, em 2005, com a escola de música já estando na condição de UAEM, estabelecida em 2002.

De modo geral, os cursos da antiga Escola de Música permanecem, mas agora com algumas substituições e adaptações à realidade vigente. Por exemplo, o Curso de Iniciação Artística (CIART) ainda existe. Já o curso preparatório foi substituído pelo curso Básico e vários cursos de extensão (que ocorrem de forma sazonal). Por sua vez, o Curso Médio, foi substituído pelo curso Técnico. E, o Curso final deu lugar ao Curso de Bacharelado em Música. Além disso, a instituição conta com vários projetos, a Licenciatura e as recentes Pós-Graduações (*Latu e Strictu Sensu*).

O que fica claro dentro desta estrutura de ensino oferecida na EMUFRN, é que, ao Bacharelado, coube a formação do instrumentista de excelência (EMUFRN, 2006b, p.8). Assim, o curso, e sua formulação pedagógica vigente, foi pensado em função desta realidade. Ainda é importante ressaltar que, segundo o documento em análise, a reformulação do Curso de Bacharelado em Música (CBM) foi feita com base “nas novas demandas acadêmicas, [adequando-se] às novas perspectivas do músico em formação, [...] [e] nas Diretrizes nacionais para os cursos de graduação em música de 08 de maio de 2006” (*Ibidem*, p.12).

Para esta adequação, o curso possui uma organização dos componentes curriculares por área de conhecimento. São seis áreas com carga horária (CH) diferenciadas entre elas. A primeira área é denominada *Habilitação* e possui uma CH de 480 horas, divididas em oito disciplinas de Instrumento (ou canto) obrigatórias. A segunda área é a de *Performance*, em que são oferecidos 1.100 horas, distribuídas entre trinta disciplinas, mas com a obrigatoriedade de 525 horas. A terceira área, conta com 22 disciplinas e é denominada de *Teoria da Música*, possuindo 735 horas obrigatórias com a disposição de 1.290 horas. Já a quarta área é a de

Musicologia, na qual são oferecidos 840 horas, distribuídas entre 25 disciplinas, mas com obrigatoriedade de apenas 375 horas. Não menos importante, são as três disciplinas oferecidas na área de Metodologia e Projetos em Música, que somam um total de 60 horas obrigatórias. E por último, a área de Exercícios Públicos e Recitais, em que são obrigatórias 975 horas, de modo que os alunos possam ser oportunizados sistematicamente às atividades artísticas em todos os semestres.

Somando-se toda esta matemática apresentada, o curso oferece 275 créditos de componentes curriculares, com obrigatoriedade de apenas 180 destes. Isso dá um total de 3.150 horas de curso. Para entender melhor, a tabela a seguir exemplifica toda esta estrutura. Ressaltamos que o termo crédito, se refere às horas semanais de cada componente, sendo a CH o total de horas do componente ao longo do semestre.

TABELA 2			
Componentes curriculares obrigatório no Curso de Bacharelado em Música da UFRN			
Área	Créd. Oferecidos	Créd. Obrigatórios	C/H Total Obrigatória
01. Habilitação	32	32	480
02. Performance	74	35	525
03. Teoria da Música	86	49	735
04. Musicologia	56	25	375
05. Metodologia e Projetos em Música	04	04	60
Total Obrigatório em Disciplinas		145	2175
06. Recitais e Exercícios Públicos (Estágio e lab)	35	35	975
Total	275	180	3150
Total	32	32	480

Fonte: EMUFRN, 2006b, p. 20.

Assim, o curso de Bacharelado em música da UFRN é pensado para que o aluno integralize os créditos em “duração ideal prevista para 04 anos, com limite mínimo de 03 e máximo de 06 anos” (EMUFRN, 2006b, p. 20). Nesta perspectiva, as únicas disciplinas realmente obrigatórias são as da área de *Habilitação* e da área de *Exercícios Públicos e Recitais*. Assim, no referido documento, é colocado que o aluno deve privilegiar a “preparação técnica e estilística de repertório e a produção de espetáculo musical específico, que são as atividades fundamentais na vida profissional do músico” (EMUFRN, 2006b, p. 21). Entretanto, ainda é ressaltado que o perfil individual deve ser levado em consideração. E, para exemplificar, são apresentadas duas simulações de itinerário curricular. Na primeira simulação, é apresentado um itinerário possível para um “perfil com predominância em performance” (EMUFRN, 2006b, p. 21). Já na outra simulação, é apresentado o caso de um “perfil com predominância em musicologia” (*Ibidem*, p.23).

Independentemente do perfil que o aluno venha a desenvolver, seja baseado nestes exemplos (performance ou musicologia) ou outros que se possa vislumbrar, as disciplinas da área de *Habilitação* são todas obrigatórias. Neste ponto, a diferença entre os alunos é que devem escolher um instrumento (ou canto) para cursar ao longo de oito semestres durante o curso. Os instrumentos que figuram no curso de Bacharelado são: “piano, violão, flauta, saxofone, trompete, trombone, violoncelo, contrabaixo acústico, violino, viola, oboé, percussão e canto” (EMUFRN, 2006b, p. 27). Além desses instrumentos, podemos acrescentar: clarinete, fagote, trompa e tuba (de acordo com informações encontradas no site da escola de música).

É com essa ênfase na técnica instrumental que o objetivo do curso é delineado. No Projeto Pedagógico são descritos o objetivo geral e quatro objetivos específicos. De modo geral, o objetivo principal é formar músicos de excelência, que transcendam “os limites médios da execução”, e que além disso, possam se predispor à atividade de pesquisa. Já nos objetivos específicos, temos (EMUFRN, 2006b, p.15):

Formar músicos capazes de operar o saber técnico como requisito fundamental para sua integração no saber musical; iniciar os estudantes na atividade de pesquisa musical; suprir a carência de quadro pessoal de grupos instrumentais variados, corais profissionais e amadores, bem como sua preparação técnica; valorizar a cultura musical da região através da sua divulgação, registro e utilização.

Todos estes objetivos apresentados no documento referido são inerentemente direcionados à prática musical. Sendo assim, pode-se perceber que há aqui, uma busca em preencher os variados campos de trabalho do músico profissional, incluindo a pesquisa, que

seria sua faceta mais acadêmica. Dentre os objetivos específicos, o último chama atenção por privilegiar a cultura local. Este pensamento, se colocado no cotidiano da instituição, seja no curso de Bacharelado, ou em sua amplitude total, ajudará a romper com o etnocentrismo que, segundo parte da literatura, tem preponderado na educação musical brasileira.

De certa forma, em direção a uma desconstrução do etnocentrismo, mais especificamente o eurocentrismo, pode se agrupar todos estes objetivos aqui mencionados. Ou seja, o bacharelado, como curso que forma o instrumentista de nível superior no âmbito da UFRN, tem como objetivo formar músicos com saberes técnicos musicais de excelência, e que estarão aptos a investigar as manifestações musicais locais, regionais, nacionais, e até mesmo internacionais, estando prontos para interagir no meio social e suprir as necessidades de variados espaços em que as atividades musicais são necessárias.

Um exemplo que pode ilustrar esta função que aos poucos vem sendo conduzida pela UFRN, são os espetáculos realizados nos últimos anos pela OSUFRN (Orquestra Sinfônica da UFRN) em que são produzidas performances musicais e artísticas em geral com temáticas nacionais ou regionais. A mais recente edição deste espetáculo utilizou músicas apenas de compositores locais, e o arranjador além de ser da cidade do Natal, é um egresso do curso de Bacharelado. Somando-se o fato de que a orquestra referida é formada essencialmente por alunos do curso de Bacharelado em música.

É importante ressaltar que, a negação a um etnocentrismo não deve ser confundida com xenofobia. Assim, o que o ideal do curso pretende apresentar é uma espécie de sinfonia que une Beethoven, Mozart e Haydn a Villa-Lobos, Tonheca Dantas e Danilo Guanais. Ou seja, defendemos que as culturas possam ser consideradas, sem precisar ser sobreposta, sem que sejam levadas a uma superioridade que origina detrimento para outras. Sinteticamente, este ideal permite negar ao mesmo tempo a xenofobia e também o etnocentrismo.

Partindo destes objetivos, podemos delinear também o perfil do egresso do CBM da UFRN. No documento em análise, é apresentado o perfil do formando como um “músico, na mais ampla acepção da palavra: aquele que é sábio, douto ou perito na arte da música” (EMUFRN, 2006b, p. 16). A partir de então, são discorridos detalhes para exemplificar melhor o sentido desta afirmação. Nestas palavras, o que mais chamou minha atenção foi o último ponto em que se pontua sobre a capacidade de um músico (egresso do curso) em “atuar em um campo de trabalho com características múltiplas”. Logo, podemos afirmar que a multiplicidade

de possibilidades de atuação para o músico egresso deste curso é diverso e, dependendo da criatividade do sujeito, essa diversidade pode ser ampliada ainda mais.

Entretanto, no cenário atual, podemos perceber que, tanto em minha vivência, quanto no âmbito da literatura investigada, há um campo aberto para os profissionais da performance que não é mencionado até aqui: a pedagogia de instrumento. Esta possibilidade de mercado, desde muito tempo, tem sido uma opção para aqueles que se dedicam à performance musical. Muitos colegas relatam que entraram na área de ensino de instrumento por falta de oportunidades de trabalho exclusiva na performance. Alguns até detalham que tocam, mas que a remuneração é incerta e insuficiente para a própria sobrevivência.

No capítulo quatro, esta temática será melhor analisada. Contudo, podemos afirmar com estes dados já apresentados, que mesmo sendo praticado e incentivado por boa parte dos professores, o Projeto Pedagógico não contempla claramente esta possibilidade, uma vez que aborda as competências exclusivas de um músico. É claro que, no campo das inferências, pode-se dizer que dentro desta multiplicidade apresentada para o músico, há também a atividade docente no âmbito da escola especializada. Mesmo apesar de se tratar de um curso de Bacharelado, já demonstramos no capítulo anterior que existem publicações propositivas no sentido de defender a aquisição de saberes pedagógicos para um curso de Bacharelado em Violão - conforme pesquisa realizada por Scarduelli e Fiorini (2012).

Assim como na proposta curricular apresentada por Scarduelli e Fiorini (2012), a pedagogia de instrumento não é pensada na estrutura curricular do curso de Bacharelado em Música da UFRN. Basta lembrarmos as seis áreas em que são organizados os componentes curriculares do referido curso. Existem as disciplinas de instrumento, e outras voltadas à performance. Uma área pequena que remete aos saberes relacionados à pesquisa. Ainda existem as áreas que remetem a saberes musicológicos e a saberes relacionados a teoria da música. Desta forma, alunos que tem visado a carreira docente, tem comumente cursado disciplinas complementares do curso de Licenciatura em música, e às vezes até, disciplinas do Departamento de Educação da UFRN, visando suprir a carência pessoal de saberes pedagógicos.

Uma outra questão que pode ser refletida é a distribuição de disciplinas por semestre. Quando remetemos novamente à simulação de itinerário curricular que há no documento (EMUFRN, 2006b), percebemos um certo desequilíbrio aparente. Como exemplo, pensemos sobre a simulação feita para o aluno cujo foco é a performance. Logo no primeiro semestre, o

aluno é submetido, nesta simulação, a uma carga horária de 24 horas semanais, além da realização do primeiro *Exercício Público*, que soma mais 4 horas semanais. Além disso, este aluno precisará de algumas horas diárias para o seu estudo no instrumento e de mais outras para poder acompanhar todas as disciplinas que está cursando já no primeiro semestre (EMUFRN, 2006b, p. 22).

Ainda nesta simulação, o aluno deve aumentar esta carga horária no segundo semestre, dando continuidade a todos os componentes curriculares, agora com o acréscimo da disciplina *Metodologia da Pesquisa em Música*. Esta situação é mantida, em termos de Créditos e Carga Horária, até o 5º semestre, no qual é cursada uma carga horária de 17 horas semanais, já incluindo o quarto *Exercício Público*. Vale ressaltar que o semestre anterior, no lugar do *Exercício Público*, o aluno tem o *Recital Solo*, que é normalmente o primeiro recital preparatório para o *Recital de Graduação*, que é o Trabalho de Conclusão do referido curso. Desta forma, o curso é claramente pensado para ser distribuído de forma mais densa em sua primeira metade e mais leve na segunda metade. Pois, do 5º ao 8º período, conforme esta simulação, a carga horária semanal nunca ultrapassa as 20 horas.

Este tipo de desequilíbrio pode proporcionar uma formação muito consistente para aqueles que tiverem bastante dedicação na primeira metade. Pois estes poderão usufruir melhor da segunda metade do curso, e fazer um trabalho mais qualitativo. Ou seja, seriam alunos que teriam muita quantidade de estudo em um primeiro momento, e que assim, podem adquirir um grau satisfatório de maturação, para posteriormente cursarem uma menor quantidade de disciplinas e se aprofundarem na qualidade dos estudos. Por outro lado, pode haver aqueles que não conseguirão dar conta da demanda de estudo nesta primeira metade. Estes terão vários prejuízos e poderão ter dificuldades tanto na quantidade quanto na qualidade.

Portanto, dentro das perspectivas apresentadas no documento em questão, pode-se verificar que esta simulação de percurso curricular não se trata de uma imposição, mas apenas de uma demonstração de itinerário que pode ser seguido por um aluno que pretende centrar seus estudos na performance instrumental. Por este motivo, o curso conta com a figura do orientador acadêmico, que será aquele professor responsável por dialogar com o aluno para que este tome, a cada semestre, a melhor decisão no que diz respeito ao seu itinerário curricular (EMUFRN, 2006b, p. 21). Ou seja, o ponto mais importante apresentado neste itinerário não é a sequência, mas sim o resultado final e as disciplinas mais características deste perfil.

Neste contexto curricular, é importante ressaltar que o aluno deve estar atento a estrutura curricular para poder delinear o seu perfil de forma mais consciente. Esta consciência diz respeito tanto ao autoconhecimento quanto ao conhecimento da estrutura do curso. E, além disso, também diz respeito às inter-relações entre o perfil do curso e o perfil do aluno.

Com estas reflexões, podemos entender melhor de que modo o ensino e aprendizagem do violão se configura no âmbito do curso de Bacharelado em música. Tomando por base a estrutura curricular já percorrida traremos reflexões acerca de cada um dos componentes curriculares em que a aprendizagem de violão encontra espaço dentro do curso. Assim sendo, o curso oferece a possibilidade de disciplinas prioritárias de violão, para aqueles que escolhem o violão como sua habilitação para o curso, além das disciplinas não prioritárias, que agregam alunos que escolhem a habilitação em outro instrumento (ou canto), além de também ser possibilitada a oferta desta disciplina (Instrumento Complementar) para alunos oriundos da Licenciatura em Música ou até mesmo de outros cursos da UFRN.

Nesta perspectiva não prioritária, dentro da estrutura curricular, a disciplina recebe o nome de Instrumento Complementar (Violão) em dois semestres. No programa desta disciplina há uma abertura para que o professor trabalhe conhecimentos básicos do violão para quem deseja aprendê-lo sem ter habilidade anterior. Por outro lado, também é possibilitada a alternativa de, em verificando um nível um pouco mais avançado, trabalhar alguns aspectos específicos que não sejam necessariamente a base inicial do estudo violonístico. Esta disciplina é priorizada para alunos do próprio Bacharelado que fazem a habilitação em instrumentos melódicos como flauta, clarinete, violino, etc. Assim, quando um aluno escolhe habilitação de instrumento harmônico (violão ou piano), ele é orientado a escolher um instrumento melódico como Instrumento Complementar e vice versa. Contudo, isso é apenas uma recomendação que é dada pelos orientadores acadêmicos, não sendo um ato obrigatório por parte dos alunos.

Portanto, nesta disciplina, pode haver alunos de uma engenharia junto com alunos do bacharelado em saxofone, e ainda ter alunos da Licenciatura em música, etc. Essa diversidade de possibilidades de público, impõe ao professor uma postura pedagógica completamente diferente a cada semestre. Por isso, mesmo a UFRN dispor de recursos para realização de matrículas *online*, esta disciplina tem sido normalmente ofertada apenas presencialmente, diretamente na secretaria do curso, para que os alunos que desejem cursar esta disciplina possam conhecer as perspectivas do professor e qual o perfil geral da turma, e assim, se matriculem com consciência do que devem fazer. Ou seja, também pode ocorrer um caso em

que uma turma que já tenha certa proficiência no violão deseje cursar esta disciplina para estudar aspectos específicos do violão, como técnica, choro, samba, música brasileira, etc.

Entretanto, este não é o objetivo inicial da disciplina. Pois, as disciplinas que possuem uma real ênfase na aprendizagem do violão, com vistas à excelência são as disciplinas de *Instrumento* (que são oito ao longo do curso) e os *Laboratórios de Performance* (também de I à VIII). É importante ressaltar, que estas disciplinas também têm suas matrículas realizadas apenas presencialmente, por não haver o nome específico do instrumento, que neste caso seria Violão. Por exemplo, em vez de *Violão I*, o nome da disciplina é *Instrumento I*, e o nome do professor é que vai diferenciar qual será o instrumento. Da mesma forma acontece com os *Laboratórios de Performance*.

Estas duas disciplinas formam juntas o principal corpo de saberes relacionados à performance musical. E mais do que isso, acabam com a dicotomia que aparentemente toma conta da literatura brasileira que aborda sobre ECIM (Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais). Como já abordado em capítulos anteriores, a pedagogia de instrumento é claramente uma subárea da educação musical e o ECIM seria uma das duas principais ramificações desta subárea. Ou seja, para se falar em ensino coletivo, deve-se falar primeiramente em ensino. Ainda se pode argumentar que tanto o ensino coletivo quanto o individual são importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Esta breve retomada destes conceitos relacionados ao ensino de instrumento se tornou pertinente neste momento por serem estas duas disciplinas (*Laboratório de Performance e Instrumento*) representantes de metodologias distintas, mas que, dentro da sistemática curricular do curso, dependentes entre si. Desta forma, o aluno que se matricular na disciplina de *Instrumento*, também se matricula no *Laboratório de Performance*. Enquanto no *Instrumento* ele pode ter aulas individuais, no *Laboratório de Performance* ele tem aulas em grupo. Assim, a metodologia do professor pode ser a mais variada possível em cada uma das situações. Pode-se somar ainda ao fato de que as disciplinas de laboratório não possuem pré-requisito. Ou seja, o aluno pode estar matriculado em *Laboratório VIII* mesmo estando no segundo período. Isto pode ser bastante enriquecedor na medida em que alunos de períodos diferentes compartilham experiências e vivências musicais.

Posso remeter como exemplo, um momento ao final da disciplina de *Laboratório de Performance* que cheguei a presenciar (durante o semestre de 2014.1). Esta aula foi nomeada pelo professor de *Recital Comentado* (corroborando com o descrito no próximo capítulo, a

respeito do conteúdo deste componente curricular). Segundo ele, os alunos deveriam, um a um, tocar peças de seu repertório, fazendo comentários sobre a mesma e seus compositores, como uma espécie de palestra ou recital didático. Ainda conforme o mesmo afirmou, a partir desta experiência, além de ajudar os alunos a perderem o medo de tocar entre eles, também ajuda-os na questão da oratória, que é uma ferramenta bastante utilizada pelos músicos profissionais, seja proferindo palestras ou mesmo ministrando aulas, *masterclass*, etc. Além, destas características, percebi na ocasião que os alunos interagiram bastante entre si, fazendo perguntas uns aos outros, tecendo comentários sobre as obras e compositores e compartilhando experiências de estudo e aprendizagem de violão.

Não menos importante, são as disciplinas de *Música de Câmara*, além de outras possibilidades que os alunos têm de fazer música coletivamente durante o curso. Normalmente, dentro do que prevê a estrutura do curso, os alunos serão oportunizados a tocar com instrumentos diversos durante o curso. Assim, essas disciplinas poderão ser trabalhadas com grupos de violões ou mesmo com grupos de câmara que incluam o violão. Além disso, a Orquestra Sinfônica da UFRN (OSUFRN) abre espaço para solistas. Mesmo ainda não havendo casos em que alunos de violão tenham figurado como solista desta orquestra, pode-se dizer que esta oportunidade às vezes é aberta através de um processo seletivo simplificado (processo que ocorre internamente entre alunos da EMUFRN).

A culminância destas atividades musicais em grupo, para os alunos de violão do Bacharelado é dada através do *Recital de Câmara*. Para os violonistas este recital normalmente é variado entre grupos mistos (música de câmara com possibilidade de várias formações instrumentais) e grupo de violões (duo, trio, quarteto, etc.). Estes recitais têm duração aproximada de 50 minutos e deve ser preparado durante todo o semestre, com escolha de repertório, ensaios e outros ajustes. Contudo, alguns violonistas começam a preparar este recital com alguns semestres de antecedência, seja por prudência ou por limitações na habilidade da leitura à primeira vista. Outra dificuldade que o violonista enfrenta para realização deste recital é a arregimentação de instrumentistas para acompanhá-lo no recital. Talvez este seja um problema institucional que só seja resolvido através da contratação de profissionais diversos para exercer função de correpetidor, extrapolando a ideia de que a correpetição só deve ser feita exclusivamente por pianistas.

Para além de todas estas atividades de aprendizagem grupal, o ensino de violão na UFRN ainda pode ser considerado como predominantemente individual. Assim, as disciplinas

de *Instrumento* (a pouco mencionadas) são ministradas individualmente. Conforme já abordado quando falamos sobre o curso Técnico, aqui os professores também trabalham na perspectiva formativa em que primeiro se estrutura a base da técnica e da leitura no violão, para também desenvolver um repertório de concerto em alto nível. A grande diferença é que o nível é bastante elevado e a ênfase é maior na música erudita. E, dentro desta perspectiva, o aluno deve, independentemente de seu perfil, tocar peças de períodos contrastantes da história da música. Por exemplo, existem casos de alunos que claramente querem desenvolver repertório contemporâneo e de música brasileira. Mesmo assim, este aluno deve tocar ao menos uma peça do renascimento, uma do barroco, uma ou mais do classicismo e romantismo, além das obras do século XX e XXI, seja de autores brasileiros ou estrangeiros.

Desta forma, o curso pretende garantir que o aluno possa chegar ao fim do curso conhecendo obras de diversos compositores, interpretando-as de acordo com a época em que foram compostas (mesmo levando em consideração que não terá fidelidade total) com consciência de cada detalhe. Ainda, pode-se fomentar no aluno o interesse deliberado por determinado estilo, e não um interesse que tem como pressuposto inconsciente a ignorância. O conhecimento da existência de uma diversidade poderá, inclusive, garantir ao sujeito uma reflexão deliberada que a produção musical a que temos acesso hoje jamais poderá ser conhecida em toda sua plenitude por apenas uma só pessoa.

Partindo destes princípios, o estudo do violão como instrumento específico se mostra para este ou aquele aluno do bacharelado como a oportunidade de desenvolver uma intimidade com a música que possibilite uma abertura de possibilidades expressivas na sua carreira de músico, quando egresso do curso. Por este motivo, são apresentadas rotinas de estudo além das aulas. Questões sobre a saúde do músico são discutidas, além de realização de eventos, como a Mostra Internacional de Violões da UFRN, que no ano de 2014 teve sua terceira edição. Desde o primeiro semestre, os professores abordam sobre a necessidade da prática diária ao violão, e além disso, aos poucos vai se esclarecendo qual a melhor maneira de estudar, fazendo assim com que os alunos passem a privilegiar a qualidade do estudo em detrimento da pura e simples quantidade.

Em síntese

No contexto da EMUFRN podemos perceber que há uma estrutura geral que possibilita a apreensão de habilidades e competências bem específicas para os egressos dos cursos apresentados. Um ponto importante que foi demonstrado neste sentido é que, se não levarmos

em consideração o curso de licenciatura, os egressos dos cursos de Bacharelado não serão oportunizados a aprendizagens pedagógicas, as quais poderão fazer parte de suas vivências no mercado de trabalho. Do mesmo modo, os alunos do curso de Licenciatura em Música não terão a oportunidade de estudar um instrumento de forma realmente significativa, se não cursarem o Técnico ou Bacharelado. Assim, na cidade do Natal, caso alguém aspire a carreira de professor de instrumento, terá que cursar dois destes cursos, sendo um para a formação especificamente instrumental e outro para a formação pedagógica. Contudo, como não há uma formação pedagógica específica no campo da pedagogia de instrumento na referida Licenciatura, esta formação ainda será insuficiente.

Mesmo com esta situação, pode-se ressaltar aqui neste trabalho que este fato não chega a ser tão grave quando nos damos conta de que a formação integral de um sujeito, seja em qualquer área, não acontece em apenas um curso, dois ou ainda a partir de disciplinas específicas que promovam o preenchimento de lacunas formativas. Na verdade, há um consenso entre os autores tanto da educação quanto da educação musical que o processo formativo de um sujeito deve permear toda sua vida profissional. E, em se tratando do professor, é importante que se tenha consciência da necessidade de atualização constante.

Assim, dentro das expectativas formativas de cada curso, podemos resumir que o curso de Técnico de Violão da EMUFRN tem possibilitado a formação de profissionais aptos a ingressar em um mercado de trabalho efetivamente múltiplo. Além disso, eles podem se valer dos conhecimentos adquiridos neste curso para ingressar, por meio de processo seletivo, no curso de Bacharelado em Violão da mesma instituição ou até mesmos de outras que tenham cursos semelhantes. Neste sentido, o curso de Bacharelado seria uma continuação do curso Técnico. E, durante o Bacharelado, o aluno pode adquirir conhecimentos específicos para ingressar na carreira acadêmica ou ainda para almejar uma carreira efetiva de performance. Neste contexto, há uma complexidade de situações de aprendizagem e possibilidades de atuação em mercados de trabalho distintos. Entretanto, estes detalhes só serão discutidos no próximo capítulo, a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de violão nos cursos Técnico e Bacharelado, sempre atentando para suas inter-relações com a literatura e os documentos que norteiam a ação pedagógica dos professores, incluindo os Programas de disciplinas.

Todo o conjunto estrutural de ensino e aprendizagem apresentado neste capítulo, formam uma visão panorâmica da real situação do ensino de violão na Escola de Música da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Portanto, a seguir, detalharemos de forma mais pontual as concepções de sujeitos envolvidos neste contexto, partindo da ótica dos professores de violão desta universidade.

CAPÍTULO IV

Concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas do ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN

Aspectos gerais do ensino de violão na EMUFRN a partir da ótica de professores

O ensino de violão nos cursos de Bacharelado e Técnico de Música da UFRN está organizado de acordo com a documentação analisada no capítulo anterior. Estes projetos pedagógicos, por sua vez, estão fundamentados nas diretrizes legais vigentes da educação brasileira, que regulamentam e norteiam o ensino nesses dois níveis (superior e técnico). Contudo, para que esta análise não ficasse apenas no âmbito de uma pura e simples análise documental, foi realizada uma entrevista com três professores que compuseram a equipe docente de violão no semestre de 2014.1, como já explicitado no capítulo I.

Um primeiro aspecto observado durante as entrevistas foi que todos os professores afirmaram não utilizar integralmente os Planos de Curso. Ao longo das entrevistas, ficou claro que os professores têm um domínio em relação a estes planos, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos. Deste modo, antes de adentrarmos especificamente no campo da entrevista, passaremos a entender quais aspectos gerais são trabalhados em cada um dos cursos. Vale ressaltar que os programas de curso disponibilizados são um produto elaborado pelos próprios professores por meio de reuniões pedagógicas em que definiram quais os aspectos a serem desenvolvidos no processo de formação do violonista, no contexto da EMUFRN.

Para o curso Técnico, existem seis programas de disciplinas, sendo cinco com o nome de Instrumento (de I à V) e o último – que seria Instrumento VI – recebe o nome de Recital. Nestes programas, encontramos descrições de conteúdos que abordam questões técnicas, aspectos da história do instrumento, leitura à primeira vista, estudos relacionados à harmonia, além de questões sobre adequação mercadológica de repertório. Esta diversidade de conteúdos trabalhados pelos professores denota uma preocupação de que haja uma formação holística, levando-se em conta os vários aspectos demandados na formação do violonista. Por outro lado, percebemos que mesmo o curso técnico em violão possuindo duas modalidades (de Violão Erudito e Violão Popular) o programa disponibilizado possui conteúdos de ambos, levando-se em consideração as seis disciplinas. Mais especificamente, nos três primeiros são trabalhados

conteúdos mais associados tradicionalmente à formação do violonista erudito e nos três seguintes à formação em violão popular. Este aspecto nos faz refletir em alguns desdobramentos possíveis de flexibilidade na real aplicação destes conteúdos em cada semestre.

Em outra perspectiva, o Bacharelado em violão, que não tem divisão entre erudito e popular, é um curso cujo currículo é articulado de uma outra maneira. O primeiro aspecto que o diferencia do curso técnico é a existência de uma disciplina denominada *Laboratório de Performance* (LP) que é ministrada ao longo dos oito semestres previstos no curso. Esta disciplina não possui pré-requisito, assim, um aluno pode se matricular em um dado semestre na disciplina de LP III e no seguinte em LP II. Este tipo de proposição curricular é pensada para que o aluno possa ter a oportunidade de realizar estudos diversos atrelados à área da performance sob uma perspectiva de aprendizagem coletiva. Assim, além de cursar disciplinas de Instrumento (de I à VIII), que normalmente acontece de forma individual, o aluno tem a obrigatoriedade de cursar um laboratório sob a perspectiva coletiva. Além destas duas disciplinas, o percurso curricular do aluno também inclui duas disciplinas de *História e Literatura do Instrumento* (I e II), além dos recitais acadêmicos (*Recital de Câmara, Recital Solo e Recital de Graduação*). Com esta perspectiva, há uma maior profundidade de estudos realizados pelos discentes, que apesar de estar fragmentado em disciplinas, deve-se levar em conta princípios transdisciplinares.

Assim sendo, os conteúdos e abordagens do LP são diferenciados daqueles trabalhados na aula individual. De modo geral, os LP são articulados para contemplar oito conteúdos distintos, que podem ser revistos em mais de um semestre ou em apenas em um, de acordo com cada situação que se apresenta. Os aspectos trabalhados são: performance comentada, estudo para reestruturação da técnica violonística, plano de estudo, estudo de exercícios técnicos, atelier de gravação, elaboração de artigo científico na área de *performance*, recitais e *masterclass*. Na verdade, estes aspectos, são temáticas que devem ser abordadas durante cada semestre, sempre utilizando a participação coletiva dos alunos.

Já nas disciplinas individuais, os alunos passam por uma aprendizagem global da técnica violonística e desenvolvem o repertório, segundo o programa, durante os cinco primeiros semestres. A partir de então, há uma manutenção destes aspectos técnicos trabalhados e uma maior ênfase na estruturação do repertório de base para os recitais. Com isso, existem sugestões de repertório com indicação de seis obras entre peças e estudos durante cada semestre. As peças sugeridas no programa são de diversos autores e diversas épocas, incluindo autores

brasileiros e autores contemporâneo. Entretanto, vale ressaltar que é condição *sine qua non* que o aluno toque peças de estilos variados, contemplando os diversos períodos da história da música, desde a renascença até a contemporaneidade. Por outro lado, alunos com aspirações específicas podem tomar a decisão de, por exemplo, tocar uma peça de cada período distinto e fortalecer o seu repertório apenas no estilo ou período de sua preferência.

Este panorama geral que traçamos agora, está contido no pensamento dos professores entrevistados, pois se trata de programas que eles mesmos idealizaram. Todavia, estas informações genéricas não são suficientes para entendermos as concepções reais que norteiam a ação pedagógica dos professores. Portanto, passaremos a discutir estes aspectos a partir das entrevistas concedidas pelos professores, de acordo com cada aspecto abordado.

As concepções que norteiam a ação pedagógica dos professores

Ao analisarmos as entrevistas, procuramos delinear as perspectivas pedagógicas do ensino e aprendizagem de violão na EMUFRN. Para isso, tomamos por base o próprio roteiro semiestruturado utilizado durante as entrevistas. Por este motivo, dividimos esta análise em quatro momentos. No primeiro momento tratamos especificamente da formação dos professores e suas possíveis implicações nas concepções de ensino e aprendizagem de violão. O segundo ponto abordado é a experiência profissional/artística destes professores, verificando a possível relação de influência para os alunos. Já no terceiro momento, a discussão pedagógica ganha mais evidência, uma vez que foi tratado sobre atividade docente. E, por último, tecemos algumas considerações pautadas no que chamamos a visão geral dos professores, por ser uma análise dos relatos em que solicitamos que os professores falassem livremente sobre aspectos que consideram principais em sua atividade enquanto formador de violonistas, sejam aspectos positivos ou questões a serem melhoradas.

A formação dos professores

A história dos professores, no que diz respeito a sua formação geral e a de violonista, nos traz informações que ajudam a entender alguns pressupostos de suas concepções pedagógicas. Contudo, essas concepções nem sempre quer dizer que há uma convergência entre seu processo formativo e seu processo de ensino. Deste modo, traremos uma análise que procurou detalhar quais as principais convergências e divergências entre o processo formativo do sujeito e como ele concebe esta formação para seu aluno de violão.

Para os três professores entrevistados, o violão foi o instrumento escolhido desde o início. O professor Ezequias relatou que desde os sete anos de idade já recebia aulas de música. Ele teve um contato inicial em um curso de musicalização na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O mesmo lembrou de um momento marcante quando, em uma atividade, precisou construir com a ajuda do pai, um violão de papelão, para apresentar à professora de iniciação musical. Já o professor Álvaro inicialmente colocou que não havia estudado música na infância, mas, ao perguntarmos sobre autoaprendizagem, ele afirmou ter estudado violão e música popular brasileira, que foi o que sempre o identificou. Já o professor Eugênio atribuiu, logo em uma primeira oportunidade, a uma aprendizagem familiar, quando colocou que entregaram um violão ao mesmo quando ainda tinha quatro anos, e de lá para cá este sempre foi o seu instrumento musical de predileção (LIRA, 2014; BARROS, 2014; SOUZA, 2014).

Além desta formação inicial na música, seja no âmbito de aprendizagem formal ou não, todos os entrevistados relataram uma diversidade de aprendizagens nas suas vidas, sem falar que podemos presumir que não falaram sobre toda a experiência que tiveram. Assim, podemos destacar alguns pontos no processo de formação deles. Dois dos professores tiveram as suas vidas na mesma cidade e têm uma relação direta com a instituição onde trabalham, pois viveram parte da história da EMUFRN, tanto na condição de aluno quanto na condição atual de professor. São eles o professor Álvaro e o professor Eugênio. Já o professor Ezequias iniciou a sua vida musical em sua cidade Natal, que é Recife (PE). Além de estudar no já mencionado curso de musicalização, ele também estudou no Centro de Criatividade Musical de Pernambuco (CCMP).

Mesmo em contextos diferentes, todos afirmaram, seja de forma direta ou indireta, que a aprendizagem informal foi uma parte integrante em sua formação musical. Ezequias, mencionou um professor particular chamado José Carlos e ainda falou sobre um outro de quem não lembrava o nome. Em suas palavras, disse que (LIRA, 2014):

Tinha um amigo, José Carlos, que eu comecei a ter aula com ele, que eu me lembro. Mas, tem um outro que às vezes eu tinha aula com ele, mas eu não lembro agora o nome. Eu estudei muito tempo com José Carlos – cifra, coisas desse tipo. Ele também me ensinava *Sons de Carrilhões* de ouvido. Foi a primeira música que eu aprendi. Daí, um dia ele disse: ‘olha, eu não vou ensinar mais assim, você tem que aprender a ler, não vou ficar tocando e você reproduzindo, você vai ter que estudar!’.

Este é um bom exemplo de uma aprendizagem informal que acontece mesmo no caso de uma aula que pode ser sistematizada (aula particular). Assim, é muito provável que

houvessem outros amigos com os quais ele trocava informações e aprendia música popular. Ainda se pode inferir que este tipo de aprendizagem ajudou em sua formação musical, no que diz respeito a percepção, improvisação, dentre outros campos possíveis.

Mesmo sendo claro que houve aprendizagem informal no processo de formação dos professores, eles evidenciam que é de fato a partir da formalização do estudo que as coisas acontecem. Um exemplo claro disso, pode ser encontrado no momento em que o professor Álvaro diz (BARROS, 2014):

Eu ingressei na escola de música mesmo, direto. Eu tinha uma experiência de tocar violão popular, por uma habilidade que eu tinha [...] foi uma coisa autodidata, com a observação, enfim. Mas, do ponto de vista mesmo de formação foi a escola de música o tempo inteiro até a última qualificação que eu tive que foi a do doutorado.

Portanto, há de se argumentar que em seu cotidiano, os professores devem conferir importância a autoaprendizagem e similares. Por isso, o valor acadêmico é que deve estar mesmo em questão quando se evita falar em aprendizagens informais como parte da formação. Ou seja, para o professor Álvaro, por exemplo, a palavra formação deve conferir um sentido de formação acadêmica, pelo menos, no âmbito desta entrevista concedida. Assim, como conhecedor do histórico, parte da vida profissional, além do discurso cotidiano com os alunos destes professores, posso afirmar que estes valorizam este tipo de aprendizagem no processo de formação. Seja na formação individual de cada um deles ou mesmo no processo formativo que almejam para cada um de seus alunos.

Neste ponto, no âmbito das entrevistas, quem conferiu mais importância aos seus processos individuais de autoaprendizagem foi o professor Eugênio. Como colocado, já no início da entrevista ele fez referência a sua formação familiar, e mais adiante, enfatiza novamente, dizendo (SOUZA, 2014):

[...] Embora, essa formação que eu tive anterior a entrada na escola de música, foi uma formação toda de música popular, em casa [...], depois eu também desenvolvi o popular [...] pegava muita dica com o professor Prentici. Na época, eu me lembro quando saiu aquele dicionário de acordes, de Almir Chediak. Aí, a gente comprou junto aquele dicionário, e estudávamos juntos.

Portanto, ao contemplarmos as perspectivas apresentadas, percebemos que a instituição é composta de professores que possuem uma formação musical compreendida desde seus aspectos informais até os formais. Isso está revelado inicialmente no processo de formação que cada um dos professores vivenciou. Vale destacar que este processo é muito comum na

trajetória de vida dos violonistas, diferentemente do que acontece com outros instrumentistas, por exemplo, de violoncelo, violino, trompa, fagote, dentre outros. Do mesmo modo, minha vivência, enquanto professor e aluno desta instituição, permite-me afirmar que não há sujeito formado que passe sua vida sem aprendizagens informais. Assim, a minha formação também se deu inicialmente com aprendizagens não formais e informais e só veio se formalizar quando ingressei no curso de Bacharelado. Mesmo assim, as aprendizagens informais sempre se apresentam no cotidiano. Por isso, considero que esta consciência traz ao professor uma conduta que estimula seus alunos a autonomia, fazendo com que os mesmos não se limitem apenas às aprendizagens ocorridas em sala de aula. Deste modo, agir com outra postura possivelmente tolherá algumas aprendizagens dos alunos.

Na concepção dos professores entrevistados, os alunos devem passar por estes processos. Ainda podemos dizer, que mesmo que não tivessem esta concepção, os alunos assim o fariam, pois, é algo inevitável. Analisando do ponto de vista dos estudiosos atuais, a postura do professor promotor da autonomia do aluno, é importante para deixá-lo livre para experimentar aprendizagens além daquela ocorrida em no âmbito formal de ensino. Este relacionamento entre professor e aluno deve ser permeado pela busca de saberes inerentes à cada profissão. No caso do violonista, há todo um processo formativo que diz respeito à técnica, interpretação e também a habilidades relacionadas à criatividade e ao estabelecimento profissional junto ao mercado de trabalho. Por isso que, independentemente das posturas adotadas pelos professores aqui entrevistados, os quais não foram observados nesta pesquisa, percebe-se um histórico de vida propício a uma conduta aberta a vários tipos de aprendizagens dos alunos. Além disso, esta perspectiva de aprendizagem se alinha às perspectivas educacionais da contemporaneidade, pois, conforme exposto nos dois primeiros capítulos desta dissertação, a promoção da autonomia, e em uma certa medida a autoaprendizagem, são características marcantes do paradigma educacional do mundo atual.

Ainda neste contexto, o professor Eugênio, ao falar sobre sua iniciação musical, afirmou que teve o primeiro contato com o violão ainda aos quatro anos de idade, e que praticou inicialmente até os quatorze anos. Em seguida, ao iniciar seus estudos na antiga EMUFRN, ingressou no curso de violino. Mas, deixa claro que este fato não se devia a uma nova escolha em sua vida, quando afirma que entrou “como aluno de violino da escola de música, porque nessa época o violão era muito concorrido e não tinha vaga.” (SOUZA, 2014). Mais adiante, ele relata que estudou durante um ano, até que pudesse ter prioridade na escolha de um novo instrumento, que foi o violão.

A partir daí, seus estudos de violão deram prosseguimento, realizando desde o Curso Preparatório, passando pelo Curso Médio e chegando ao Curso Final, como já explicado no capítulo anterior. Após estes cursos, houve a necessidade de se graduar em música. Contudo, não havia um curso igual ou similar a um bacharelado em violão, à esta época na UFRN. Como já exposto no capítulo três, o curso mais próximo que havia era Educação Artística, com habilitação em música. Por isso, ao tomar sua decisão, o professor Eugênio relata que precisou contrariar, de certo modo, seu irmão, o qual havia financiado até então os seus estudos musicais. Em seu relato, ele descreve a situação nas seguintes palavras (SOUZA, 2014):

[...] meu irmão mais velho que é médico, [...] lá em Fortaleza[CE] e tinha me incentivado [...pois] eu tive uma vida de estudante, digamos assim, em termos de material para estudo, eu tive a grande felicidade de ser financiado por esse meu irmão. [...] Quando foi na hora de fazer o vestibular, ele fez: Eugênio, agora, seria interessante você fazer vestibular para medicina, porque ele estava com um hospital lá em Fortaleza, [...] Aí, eu disse: meu amigo, agora é tarde! Agora você já me colocou no mau caminho. Aí, na época eu fiz vestibular para Educação Artística, porque aqui em Natal [RN] não tinha curso de bacharelado em música, nem licenciatura em música.

Sabe-se que este tipo de conflito familiar é bastante recorrente no âmbito das decisões profissionais de cada sujeito que se pretende lançar em um mercado que não é visto como sustentável, do ponto de vista financeiro. Contudo, também ficou claro neste comentário, que o fazer musical foi estimulado, e que até houve um grande investimento, mas que não se esperava um retorno convertido em atividades profissionais. Por outro lado, este estímulo causado pelo financiamento fez com que houvesse uma pretensão profissional, mesmo em um mundo de incertezas.

Portanto, este momento de escolha foi algo marcante na vida dele, que posteriormente viria a se tornar professor de Violão na EMUFRN. Contudo, para esta atuação se concretizar, foi preciso uma formação instrumental específica anterior somada à formação pedagógica obtida no curso de licenciatura. Esta formação ampla possibilitou ao mesmo uma inserção profissional significativa tanto no campo artístico quando no didático. Além disso, após alguns anos trabalhando como professor da EMUFRN, no modelo antigo, integrou o corpo docente que iniciou o curso Técnico e Bacharelado em música.

No âmbito da aprendizagem formal, a formação do professor Álvaro não foi tão diferente. Ele passou pelos mesmos cursos de extensão da antiga EMUFRN chegando até mesmo a ser contemporâneo do professor Eugênio na EMUFRN, desde quando eram alunos. É tanto que, no relato de ambos, os nomes dos outros colegas são bastante mencionados, dando a

entender que haviam muitos momentos compartilhados, principalmente entre Eugênio, Álvaro e Danilo (este último, que ainda é professor na instituição, e integra um duo de violão com Álvaro e hoje atua mais na área de composição musical).

Mesmo havendo estas semelhanças, um ponto característico na formação do professor Álvaro é sua forte inserção na música popular, principalmente no choro. Diferentemente de Eugênio, ele relatou não haver influência familiar na sua formação inicial, mas uma influência de músicos de “formação empírica” (BARROS, 2014). Ou seja, ele tinha uma vivência na música popular, mas isso ocorreu em um contexto diferente da aprendizagem formal. Ainda assim, o professor Álvaro ressaltou a importância de sua formação em Educação Artística e, principalmente, no antigo curso de extensão da EMUFRN. Em suas palavras (BARROS, 2014):

[...] esse curso era muito bem estruturado. Era um curso que tinha uma estrutura de estágios que levava você, desde o curso básico, e uma seção interior (intermediária) que seria o curso médio, e depois o curso final. Para você ter uma ideia eu fiz esse curso em aproximadamente oito anos. Por quê? Porque ele tinha essa distribuição dessas etapas em semestres. Então, ao lado de instrumento a gente pagava disciplinas teóricas, como ‘teoria e solfejo’, ‘harmonia’, foi surgindo depois, enfim, ‘prática de canto coral’, enfim, e aí, eu segui paralelamente, ao passo em que eu tinha que fazer uma graduação porque eu já tinha chegado aos meus 18 anos, e eu ingressei na Escola de Música aos 17 já com intensão profissional, porque tinha estudado na escola com 13 anos ainda menino.

Nesta fala, pode-se perceber um elogio claro à estrutura organizacional da época. Pois, dentro do perfil profissional desenvolvido por este professor, o fato de se estudar violão durante oito anos, em três etapas específicas, possibilitou ao mesmo, saberes e competências artísticas e musicais mais aprofundadas do que teria se assim não fosse. É importante ressaltar também que, pela idade mencionada, ele cursou a etapa final paralelamente com a graduação. Assim, houve uma espécie de *licenciatura em instrumento* na sua formação, ou então, um *bacharelado com disciplinas pedagógicas*. De certo modo, este foi o caminho traçado por boa parte do corpo docente atual da EMUFRN que são egressos da antiga graduação.

Por outro lado, há uma parte do corpo docente da EMUFRN que vieram de outros contextos. É o caso do professor Ezequias, que é pernambucano e teve uma formação musical em outros estados, além de seu mestrado e doutorado no Canadá. Além de sua iniciação musical já relatada, é importante ressaltar que sua escolha pelo violão se deu ainda na infância. Ele relata um momento significativo na sua vida em que parece ter decidido que o violão o acompanharia profissionalmente. Em sua fala (LIRA, 2014):

[...] teve uma lembrança boa, afora dessa professora e a lembrança frustrada que eu tive dela, uma coisa boa que ela fez foi que os alunos tinham que construir um instrumento. Ela fez um atelier lá, eu me lembro dessa [atividade], porque meu pai me ajudou a construir um violão. Deu muito trabalho, apesar de ser só uma espécie de ‘maquete de papelão’. Lembro que era para escolher o instrumento, e foi o violão que eu escolhi! E, minha irmã também me deu um violão de presente, quando eu ainda tinha seis/sete anos, e ele [o violão] ficava lá guardado. Todo mundo dizia: porque [você] não aprende?! Era o instrumento mais próximo. Então, foi o violão desde o início mesmo.

Esta decisão inicial pelo violão fez com que posteriormente o mesmo procurasse por cursos de violão, desenvolvendo assim, um perfil artístico e profissional bem específico. Então, ele ingressou posteriormente no CCMP, estudou violão, e lá fez contato com vários músicos e começou a perceber havia uma diversidade musical, que não polarizava, por exemplo, a música popular e a música erudita. Assim, ele buscou aprender violão com profundidade, buscando sempre o estudo formal mais compatível com seus anseios e complementando informalmente, assim como o professor Álvaro, os seus estudos no campo da música popular. Ou seja, privilegiou a diversidade musical, contemplando tanto a música tradicional européia quanto a música brasileira, seja no erudito ou popular. Este fato pode ser bem ressaltado em sua fala, quando relata (LIRA, 2014):

[...] eu não tinha saída, o bacharelado e o violão, nunca me identifiquei com a licenciatura porque era um lugar onde não se fazia música, era como se fosse só uma permissão para trabalhar, eu não via licenciados músicos, por outro lado o Bacharelado para a inserção acadêmica na época, porque eu comecei a estudar na UFPE, mas eu não me identifiquei com o curso lá, então fiz vestibular novamente na UFPB, fiz minha graduação lá, na época era excelência em música. Então, para mim foi muito importante porque lá era um meio onde se respirava música. Então, eu não tinha saída: era o Bacharelado e não tinha mais o que completasse outro nessa década de 90. Então, eu ingressei no bacharelado em violão clássico porque não existia um bacharelado diversificado, que trabalhasse o repertório mais híbrido, a coisa da formação, desenvolvimento das habilidades, não existia isso [...]. Então, eu ingressei depois, como acabei de dizer, e me transferi para a UFPB, no Bacharelado em violão tradicional.

Este relato demonstra pelo menos três aspectos a serem refletidos. Em primeiro lugar, o professor acredita na necessidade de formação do instrumentista através de cursos de bacharelado. Ainda segundo ele o que normalmente havia antes no nordeste, eram cursos de licenciatura que não contemplavam a formação específica de instrumentista, e a UFPB representava uma exceção à regra. Assim como ocorreu no estado do Rio Grande do Norte, haviam cursos em instituições que não eram reconhecidos como superiores, e que atendiam à formação do instrumentista. Assim, a chegada dos cursos de bacharelado, como acontece

UFRN ou na mencionada Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trouxe aspectos positivos, como a possibilidade da formação do instrumentista para o mercado de trabalho.

O segundo ponto a ser refletido, é que na visão deste professor a licenciatura é um lugar onde não se faz música.. Vale salientar que este discurso é compartilhado por muitos instrumentistas mesmo quando se optam pela atuação pedagógica instrumental. Contudo, não podemos afirmar de forma generalizada. Ou seja, nem todas os profissionais com este perfil pensam deste modo. Ainda podemos dizer que nem todas as licenciaturas justificam este estigma. Além disso, em instituições como a UFRN, que possuem curso técnico e duas graduações (Bacharelado e Licenciatura), é possível se obter uma formação que contemple tanto o aspecto artístico quanto o aspecto pedagógico. Portanto, podemos ressaltar que, mesmo tendo afirmado não se identificar com a licenciatura, em um outro momento, o professor Ezequias relata que sua formação pedagógica se deu, de certa forma, no âmbito familiar quando afirma discutir com sua mãe sobre aspectos relacionados ao ensino de violão.

Em uma última reflexão – sobre a fala supracitada do professor Ezequias – a amplitude da formação do violonista também pode contemplar a diversidade musical. Assim, tanto o repertório tradicional europeu quanto o repertório nacional e local devem estar presentes em todo o processo formativo. Ou seja, refletindo sobre o processo formativo mencionado pelo professor Ezequias, percebemos que a formação de um violonista pode contemplar aspectos pedagógicos e aspectos musicais diversos. Pelo seu discurso, pode-se verificar que a formação do violonista deve contemplar esta diversidade. Por outro lado, para que esta diversidade seja contemplada com qualidade, é importante ressaltar que possivelmente não será atingida apenas em um curso de quatro anos, por exemplo. Mais uma vez, de acordo com os autores da educação musical na contemporaneidade, ressaltamos que a formação do instrumentista na atualidade deve contemplar mais diversos aspectos, englobando inclusive aspectos pedagógicos e diversidade de repertório.

No âmbito das aprendizagens, os professores entrevistados passaram por vários anos de estudo, seja no violão, ou na sua formação humana integral. Os professores Eugênio e Álvaro cursaram uma licenciatura (formação pedagógica), e os antigos cursos de extensão da UFRN oferecidos em três etapas (formação musical). Além disso, pode-se dizer que estudaram tanto o repertório tradicional quanto o repertório popular, mesmo apesar de nem sempre contemplar o estudo da música popular nos cursos que são professores. Já o professor Ezequias, teve uma formação pedagógica fora da academia, mas que também foi significativa. Além disso, sua

formação em música popular se deu através de trocas de experiências com músicos, muitas vezes de modo informal, mas nos corredores da academia, o que confere um menor “empirismo” do que o mencionado pelo professor Álvaro, por exemplo.

Outro aspecto, não menos importante, foi a figura dos professores marcantes na formação destes. No caso dos professores potiguares, a figura mais marcante foi o professor Fidja Nicolai de Siqueira. Já o professor Ezequias mencionou o professor Romualdo Medeiros, o professor Djalma Marques e o professor José Carrion como influentes em sua formação violonística. Além disso, também é marcante a participação de figuras importantes no cenário violonístico nacional e internacional no processo formativo destes professores. Só para mencionar alguns, o professor Turíbio Santos (RJ), Mário Ulloa (Costa Rica, atuando na Bahia), Thomas Peterson (EUA), Peter (Canadá), dentre outros.

Neste contexto, em que figuras importantes influenciam no processo formativo, cabe uma reflexão sobre um aspecto específico que muitos autores criticam sobre o ensino conservatorial: o *ensinar como se aprendeu*⁸. Para discorrer sobre isto de forma mais categórica, seria necessário um estudo com maior profundidade, observando aulas dos professores e buscando saber como os seus mestres ensinavam com maiores detalhes. Todavia, podemos refletir a partir de uma fala proferida pelo professor Ezequias, quando aborda sobre o modo diferenciado de ensino adotado por Djalma Marques (LIRA, 2014):

[...] o aspecto dele muito legal de que eu gostei e que eu sempre afirmo é essa coisa do corpo, da consciência, das outras formas de se estudar, de abordar a técnica que na época era raro! O pessoal era mais naquele ensino-repetição, aliás, prática, tentativa e erro, tentativa e erro, então ele mudou muita minha cabeça em relação a isso, porque ele vinha de outra área, e o trabalho dele já se destacou.

Este momento na vida dele fez com que refletisse sobre a prática pedagógica no instrumento, fazendo com que o mesmo não se limitasse apenas à reprodução. Além disso, esta sua reflexão possibilitou que desenvolvesse ao longo do tempo o seu próprio modo de ensinar violão. Da mesma forma, os professores potiguares, também conhecedores do trabalho de Djalma Marques, fazem uso da mesma reflexão. É a partir da reflexão de seu fazer pedagógico que surgem as mudanças de atitudes em relação à forma de ensinar. Assim, a atitude reflexiva que se pretende transformadora não deve ignorar completamente a ação pedagógica anterior,

⁸ Consultar autores apresentados nos dois primeiros capítulos.

mas rever alguns aspectos que devem ser pensados para que a dinâmica social seja realmente considerada.

Vale ainda ressaltar que o modelo de aula adotado por estes professores de violão, que marcaram a trajetória dos professores entrevistados, é essencialmente pautado em aulas individuais. Além deste modelo, existem as *masterclasses*, que consistem em uma espécie de aula individual na presença de um público de alunos de instrumento. Então, atualmente os professores de instrumento da UFRN não defendem exatamente a superação deste modelo. Por outro lado, a manutenção do mesmo não é incentivada. Por este motivo, quando refletimos sobre a existência de práticas individuais e grupais no contexto dos cursos técnico e bacharelado, por exemplo, podemos perceber que há uma mudança, na medida em que se agrega novas estratégias e formatos de ensino, sem necessariamente ter que superar os modos anteriores. Assim, os professores entrevistados mostraram em seu discurso que procuram propor aprendizagens pertinentes para os seus alunos, não optando assim, pela mera reprodução dos conteúdos e estratégias didáticas as quais foram submetidos em seu processo formativo individual. Portanto, a seguir refletiremos sobre as experiências profissionais dos professores entrevistados e a relação destas experiências com a formação do violonista na UFRN.

Experiências artísticas

No contexto da atividade artística, os entrevistados relataram seu percurso profissional e quais suas concepções sobre a atividade artística de um docente de instrumento (violão) em uma IES (Instituição de Ensino Superior) na área de música. Com esta perspectiva, a discussão aqui apresentada procurou trazer à tona quais os possíveis posicionamentos em relação às demandas de trabalho de um docente de instrumento, e qual o impacto da atividade artística do professor na vida de um aluno, enquanto observador da realidade vivida pelo professor.

Neste sentido, propusemos que cada um dos professores falasse sobre suas atividades artísticas ao longo de suas carreiras. Assim, percebemos que todos eles tiveram experiências bastante significativas neste campo. Outro aspecto constatado foi que todos eles continuam disponíveis para esta atividade artística. Contudo, devidos a fatores que serão explicitados mais adiante, a atuação mais intensa neste campo é a do professor Ezequias.

Para este professor, a razão do que ele faz é a atuação como violonista, e ainda considera que se não atuar mais, não pode atuar como professor (LIRA, 2014). Esta ideia se deve ao fato de que os alunos precisam ver no professor um referencial de atuação artística,

uma vez que estão sendo formados para, dentre outras coisas, atuar como intérpretes. Por isso, dentro do corpo de saberes necessários ao docente na área de instrumento musical, as atividades da docência e da atuação artística devem andar juntas. Este pensamento fica mais claro quando explica (LIRA, 2014):

Eu posso falar que tocar em público é difícil, eu posso falar que uma passagem é difícil, mas vai ficar uma coisa puramente teórica de que o professor falou. Uma coisa é eu estar me submetendo, é por isso que eu gosto de participar dos recitais na escola, onde os alunos aqui me vejam participando, não só fora para que eles vejam em situação do que eu falo, então eu estou praticando, estou falando na sala, então eu acredito que eles acreditam mais em mim do que se fosse ao contrário.

Partindo deste pressuposto, o professor Ezequias relatou que aproveita diversas oportunidades. Por exemplo, ele tem sido convidado para participar de bancas de concursos em algumas cidades no Brasil, e a cada oportunidade desta, ele tem aproveitado para ministrar *masterclasses* e realizar recitais, sempre que possível. Além disso, também mencionou participar de outras atividades, incluindo festivais e espaços como restaurantes, etc.

Por outro lado, quando perguntamos se tem aparecido várias oportunidades de atuação, ele respondeu que a atividade docente faz com que as oportunidades sejam poucas, pois é necessário dividir o tempo entre a docência e a *performance*. Ainda assim, ficou claro que, dentro das possibilidades para um professor de instrumento em uma IES, a atuação deste professor tem sido satisfatória na atualidade e que ele está vivendo um momento ascendente em sua trajetória como docente, como também na artística. Assim, podemos relacionar estas demandas profissionais com as discussões empreendidas por autores que tratam de saberes docentes. E, como já apresentado, estes saberes específicos do professor de instrumento, que envolve, dentre outras coisas, a atividade pedagógica e a atividade artística é corroborado nas discussões apresentadas por autores como Louro (2004), Galizia, Azevedo e Hentschke (2008).

Já no caso dos professores Álvaro e Eugênio, mesmo ainda tendo praticado o instrumento, artisticamente não estão vivendo mais em ascensão. O fato é que estes professores já estão próximos ao fim oficial de suas carreiras docentes na UFRN e já viveram muitos momentos similares a este que o professor Ezequias, que chegou a instituição em 2009, está vivendo no presente momento. Some-se ainda que, a necessidade de qualificação de ambos, fez

com que nos últimos anos, se dedicassem ao estudo em cursos de pós-graduação, distanciando-se um pouco das atividades artísticas (BARROS, 2014)⁹.

Ainda segundo o professor Álvaro, o auge de sua carreira artística se deu por volta de meados da década de oitenta (80) até o início dos anos dois mil (2000). E, segundo os relatos coletados nesta pesquisa como um todo, o mesmo aconteceu com o professor Eugênio, que teve seus principais momentos na década de noventa (90), ganhando inclusive premiações. Em alguns casos, a atuação camerística fica evidenciada na fala dos professores Álvaro e Eugênio, que inclusive chegaram a integrar um quinteto de violões, como relatado nas palavras de Eugênio (SOUZA, 2014):

[...] eu tive a oportunidade de ser o solista do Concerto de Villa-Lobos, em 87. E também recebemos o convite do museu Villa-Lobos, na época para integrar a programação das 'semanas Villa-Lobos' que aconteceu em todo o Brasil, durante o ano de 87, e na época eu fiz uma adaptação do concerto de Villa-Lobos para cinco violões. E a gente tinha um quinteto aqui, que era o professor Fidja, Inês, Álvaro, Danilo e eu.

A tradição violonística do estado potiguar vem desde Amaro Siqueira, que foi continuada pelo seu filho, o já mencionado Fidja Siqueira, e agora prossegue através de professores como Álvaro e Eugênio. Entretanto, segundo professor Álvaro, o que mais confere importância ao violão potiguar não é a representatividade de figuras individuais, mas acontecimentos como estes, que mostram a participação ativa de professores violonistas em atividade de música de câmara. Este seu pensamento pode ser evidenciado quando fala sobre o seu *duo*, formado com o professor Danilo Guanais, que rendeu muitas apresentações, inclusive internacionais. Em suas palavras:

A gente formou o *duo*, e a partir daí, fazíamos um repertório solo, e fazíamos também uma carreira de música de câmara. Esse *duo* deu frutos maravilhosos, porque fizemos trabalhos nesses festivais, viajamos o Brasil inteiro tocando, fizemos *turnês* internacionais também com conjunto ou aos grupos de canto coral e da São Paulo. Enfim, representamos várias vezes a universidade através desse grupo de câmara. Que era, aliás, uma força muito maior do que você como solista [é] você, como camerista, levar o nome da instituição e fortalecê-la. Então, nessa perspectiva eu acho que foi uma grande produção no campo da *performance*.

Ou seja, podemos evidenciar que a atividade artística destes professores é um dos pontos valorizados pelos mesmos, inclusive para a legitimação da atividade docente. Contudo,

⁹ O professor Álvaro concluiu recentemente seu Doutorado e o professor Eugênio encontra-se em fase de conclusão. Conclusão esta, adiada nos últimos meses por problemas de saúde.

as demandas de trabalho destes docentes não permitem uma atividade artística totalmente intensa. Aliás, vale salientar que não é salutar a inversão dos papéis, uma vez que a função do docente é de ensinar, neste caso o violão. Assim, não seria de todo conveniente um professor que apenas desenvolvesse atividade artística e não ministrasse aulas para seus alunos.

Portanto, o que nossa análise permite afirmar é que, independentemente da atividade artística mais ou menos intensa, ou ainda mais ou menos atual, o docente deve ter este viés em sua carreira, para que o aluno possa perceber que há uma coerência entre o que é falado e o que é (ou foi) vivido pelo professor. Ou seja, é possível que um professor não esteja “em forma” para uma atividade artística intensa no momento atual, mas neste caso, é necessário que ele tenha alguma atividade ao menos em seu passado. Ainda podemos pontuar que, em nossa análise, o ideal é um professor com produtividade acadêmica, seja no campo da docência ou no campo da pesquisa, e que ainda apoie atividades de extensão e participe ativamente da vida artística no mundo contemporâneo, sendo um violonista atuante tanto na cidade em que exerce sua docência quanto em outras. Contudo, nem sempre o que chamamos de ideal é facilmente atingido.

Neste contexto performático, algumas peculiaridades podem ser observadas entre os professores entrevistados. Dentre estas, o repertório desenvolvido é um ponto fundamental que confere identidade a cada um destes docentes. O que tem marcado a carreira do professor Ezequias, por exemplo, é sua atividade artística centrada na música brasileira. Em seu repertório, é comum ouvir músicas composta por autores como Villa-Lobos, Marlos Nobre, Marcos Pereira, Paulo Belinatti, dentre outros. Ainda podemos ressaltar que ele tem sido um grande defensor da música brasileira, seja a conhecida como popular ou mesmo a conhecida como erudita. De fato, a bandeira que este professor tem levantado é que não existe música popular e erudita, mas sim, música. E, este pensamento vem se refletindo em seu trabalho artístico.

Na verdade, esta ideia também é defendida pelos outros professores entrevistados. Contudo, a percepção que isto é mais patente no caso de Ezequias, se dá talvez por ele ser de uma geração mais nova, e que teve mais viabilidade de desenvolver um repertório mais diversificado e estilisticamente sem fronteiras. Assim, encontramos momentos em que os professores Álvaro e Eugênio também fazem referência à música popular com esta mesma ideia. Logo, para o primeiro, podemos perceber que há uma ênfase artística no choro. Por exemplo, em seus trabalhos de mestrado e doutorado, o choro foi a temática principal. Além

disso, em seus tempos de auge artístico, foi diretor musical, arranjador e violonista do grupo regional *Sonoroso*, que em seu relato, foi lá que pôde “desenvolver a linguagem do choro, como gênero, como estilo, ao lado de pessoas que tinham uma experiência empírica, mas de um reconhecimento nacional” (BARROS, 2014).

Já no caso de Eugênio, a música erudita acabou sendo uma marca de sua carreira. Para ele, este foi um processo natural gerado pela sua própria formação no curso de extensão da antiga Escola de Música. Ele afirma que foi aparentemente “um pouco tolhido” em sua formação, mas que na verdade foi “direcionado” ao campo da música erudita, pois gostava muito de estudar este tipo de música, chegando a estudar “oito horas por dia” naquela época de estudante (SOUZA, 2014).

Deste modo, podemos perceber que há uma forte troca de experiências e ideias entre os professores. Cada um nutrindo suas peculiaridades, mas permitindo sempre uma abertura no repertório, dentro do contexto sistemático de ensino do violão. Por isso, todos os professores são conhecedores de um repertório diverso e, em nosso ponto de vista, aptos a orientar alunos para o desenvolvimento de qualquer repertório dentro deste prisma. Por outro lado, as peculiaridades de cada professor pode fazer com que alunos os procurem de acordo com suas escolhas e simpatia entre estas e as peculiaridades de cada professor. Ou seja, se um determinado aluno se pretende especialista em choro, estudará possivelmente com o professor Álvaro. E, o que é mais interessante nisto, é que, pelo que foi percebido ao longo desta pesquisa, caso um aluno tome esta decisão e venha a estudar com o professor Álvaro, muito provavelmente ele também terá que passar por outro repertório, não se limitando apenas ao choro. Ainda podemos salientar que, como fator limitante temos o repertório escrito, seja em partitura ou em melodia com cifra. Ou seja, caso haja em algum aluno o desejo de estudar uma música que não esteja escrita, provavelmente não será oportunizado à mesma pelo fato de que o trabalho didático da mesma é inviabilizado. Pois, a escrita musical é o meio principal de comunicação entre compositor e intérprete.

Atividade docente

O ponto mais explícito das concepções pedagógicas dos professores reside na sua própria atividade profissional docente. Assim, o conteúdo abstraído a partir dos discursos analisados pôde verificar desde o histórico profissional dos sujeitos entrevistados como também aspectos bem específicos da ação docente no campo dos cursos investigados nesta pesquisa. Com isso, trataremos agora uma discussão sobre os aspectos abordados pelos professores, para

posteriormente detalharmos melhor, aspectos mais específicos como os *conteúdos trabalhados* e o *material didático utilizado* (ver páginas 141 e 154, respectivamente).

No discurso dos professores potiguares, percebemos uma relação muito forte entre sua formação e o histórico de suas atividades docentes de modo que já está de certa forma implícito em páginas anteriores. Contudo, para explicitarmos este histórico traremos algumas informações importantes a este respeito. Assim, uma característica marcante na atividade docente destes professores e também do professor Ezequias é sua atuação docente quase que exclusiva no ensino de violão.

No relato do professor Álvaro, ele afirmou haver ingressado no ano de 1984 como professor monitor na EMUFRN e em 1987, passou a ser professor do quadro efetivo desta instituição. Este percurso também aconteceu com Eugênio, só que ingressou como bolsista em 1981 e como professor em 1984. Logo, foi relatado na fala de ambos que este processo aconteceu com vários professores, de modo que muitos que iniciaram como monitores se tornaram professores e hoje compõe boa parte do corpo docente da instituição.

Além dessa experiência na própria instituição, estes professores também tiveram práticas docentes anteriores. No caso do professor Eugênio, atuou inicialmente como professor particular de violão, além de ministrar aulas nas seguintes escolas: Sociedade de Cultura Musical do Rio Grande do Norte, no Conservatório Musical Frederico Chopin, na Escola Viva Música e no Colégio Salesiano São José. Neste último, ministrando aulas na disciplina de *Educação Artística*, que segundo o seu relato era chamado na época de *Educação Moral* (SOUZA, 2014).

Já o professor Álvaro relatou uma experiência, anterior ao seu ingresso na UFRN, como professor de instituições de ensino musical na cidade do Natal. Foram elas: Conservatório Musical Frederico Chopin, Instituto de Música Waldemar de Almeida e o Centro de Cultura e Lazer Solar Bela-Vista. Em suas palavras, ele menciona que esta turma de veteranos, como ele, Danilo e Zilmar, participaram destas instituições “[...] como professores fundadores, ou como agregado, posteriormente, a uma escola que já estava estruturada, como no caso da universidade, que já tinha uma estruturação, embora não fosse uma escola de nível superior, e nem de curso técnico ainda.” (BARROS, 2014).

Além deste histórico similar entre os professores Álvaro e Eugênio, temos o caso de Ezequias, que foi professor tanto no estado de Pernambuco quanto no Canadá, antes de assumir,

como já dito, em 2009, na UFRN. Mesmo apesar de não haver mencionado o nome de todas as escolas que atuou, obtivemos dados importantes sobre o seu histórico docente anterior ao ingresso na EMUFRN. Sua maior experiência foi como professor no Conservatório Pernambucano entre os anos de 1994 à 2001, quando se afastou para estudar no Canadá (mestrado e doutorado). Além disso, ele ministrou aulas em escolas lá em Recife, incluindo escolas privadas de ensino especializado em música e da rede básica, e também ministrou aulas particulares.

Quanto à experiência do professor Ezequias no Canadá, ele relatou (LIRA, 2014):

[...] no Canadá eu trabalhei 6 anos num liceu francês com crianças, tive essa atividade no Canadá. Trabalhei em uma escola, era do primário ao ensino médio e aí eu trabalhava com aulas, [chamadas] atividade para-escolar, era depois das aulas [que] a criança vinha para ter aula de música. Crianças de 5 e tinham adolescentes também, [chegando] até aos 15 anos.

Esta experiência possibilitou ao mesmo a idealização de um projeto de extensão que ele denominou de “Violonista Mirim”. Neste projeto, criado e coordenado por ele, alunos do curso de Bacharelado ministram aulas para crianças que poderão ser futuros violonistas. São aulas normalmente individuais e que duram trinta minutos. Ou seja, além de sua atuação como professor de violão desde os quinze anos como professor particular e sua experiência como professor em várias escolas do Recife, ele teve uma experiência enquanto aluno de pós-graduação no Canadá. Isso possibilitou ao mesmo uma atuação profissional dupla, com muita dedicação à performance, mas sem esquecer a docência.

Portanto, ao chegar na EMUFRN, no ano de 2009, já haviam cursos consolidados como o Técnico e o Bacharelado, que são o foco de nossa pesquisa. Além disso, já havia um trabalho sendo desenvolvido pelos professores Álvaro, Eugênio e João Raone. Este último, que não fez parte desta pesquisa por se encontrar afastado durante o semestre da pesquisa. Todavia, o contexto encontrado pelo professor Ezequias foi favorável às mudanças que vem ocorrendo desde antes de sua chegada. Deste modo, os cursos já consolidados da instituição passaram por algumas transformações que ainda estão em processo. E isto será percebido a seguir, quando trataremos especificamente sobre o trabalho que vem sendo realizado por cada um destes professores e suas concepções sobre o ensino de violão praticado na instituição.

Objetivos do trabalho com os alunos

Seja no curso Técnico de Música ou no Bacharelado, a habilitação de violão objetiva, como já discorrido no capítulo 3, a formação artística do violonista levando em conta todo o seu contexto profissional. Contudo, procuramos entender o ponto de vista real de cada professor, para verificarmos as nuances entre o que está escrito nos documentos analisados e o que é concebido na ação docente vigente.

Deste modo, quando perguntamos ao professor Álvaro sobre seus objetivos no curso técnico de violão (que foi o único curso que ele atuou como professor de violão durante o semestre da pesquisa), em um primeiro momento, ele tentou remeter aos planos de curso, afirmando que seguia os mesmos. Em seguida, sua posição se reverte, pois afirma que em suas aulas, as características de cada indivíduo devem ser consideradas, e que, como os objetivos de cada um são diferentes, os objetivos de cada disciplina não podem ser uniformes. Isto fica mais clarificado na seguinte fala (BARROS, 2014):

[...] a aula não é conduzida sob um fundamento apenas. Ela tem uma flexibilidade. Isso é o que tem se revelado. Isso vai de postura até toda a parte da fundamentação técnica. Você vai ensinar ligado, técnica de ligados, você vai ensinar uma técnica específica sobre arpejo e uma técnica sobre uma escala. [Então,] os alunos têm revelado esse comportamento. O que tem feito, didaticamente, a gente se adaptar, ajustar, para cada aluno poder produzir dentro do seu universo, dentro da sua ótica.

Na mesma direção, o professor Eugênio relata sobre uma concepção geral dos objetivos de cada um dos cursos, seja o técnico, o bacharelado ou mesmo a licenciatura. Contudo, seu posicionamento não excetua a ideia de objetivos flexíveis que percebemos em nossa análise. Em suas palavras (SOUZA, 2014):

Dentro daquela programação que é dada (que é a formação de instrumentista mesmo, de técnico, em que se trabalha toda a técnica básica do instrumento, que é recheada com o repertório para o desenvolvimento, aprimoramento e compreensão musical, do saber musical, que aquela técnica vai proporcionar ao estudante). Então, se faz todo esse trabalho de acordo com o objetivo do curso. Já o bacharelado é como se fosse realmente uma continuação. Mas, em um nível mais avançado. Já as disciplinas do curso de licenciatura, a ideia é justamente de proporcionar ao aluno que ele possa dar uma aula de música utilizando o violão. Já como ferramenta. Não é que ele será um violonista. Não é uma preparação para ele ser professor de violão. Mas é para ele ser professor de música e que possa utilizar o violão através de acompanhamento de canções, para que ele possa utilizar o instrumento numa aula de música.

Confirmando este posicionamento, o professor Ezequias afirma (LIRA, 2014):

Mas você sabe que a gente trabalha às vezes, quase sempre com aluno [em aula] individual, mesmo que seja um grupo. [...] Então, **o plano de curso é fictício**, ele geralmente parte e nunca chega porque sempre toma outro rumo, apesar de [...]. O que eu faço é um **cronograma com metas**, é o que eu tenho usado. Metas, então no laboratório existe algumas metas que tem o nome de cronograma que a gente tem que cumprir, porque tem que existir [...] Então, cada um desses, dependendo da trajetória, eu traço uma meta e **vou traçando um plano nos quatro anos**, então eles preparam o recital no primeiro ano e vão trabalhando (Grifos meus).

Com estas afirmações, podemos constatar que há uma concepção entre os professores que o plano de curso não é de todo atingível. Assim, mesmo havendo inclusive planos disponíveis para acesso público¹⁰, os professores traçam os objetivos de acordo com as individualidades dos alunos, construindo estes objetivos com os mesmos. Assim, este cronograma de metas mencionado por Ezequias se trata de uma descrição de objetivos a serem alcançados individualmente por cada aluno. Ainda segundo ele, a aprovação dos alunos em cada semestre depende da realização destes objetivos. Esta flexibilidade também é encontrada no discurso dos professores entrevistados por Louro (2013), além de ser corroborado por autores que tratam de questões práticas do cotidiano do instrumentista, como Provost (1997).

Outro aspecto percebido, quando os professores foram questionados sobre estes objetivos, foi a necessidade deles em falar sobre o conflito existente entre aulas individuais ou em grupo. Por exemplo, na fala supracitada, do professor Ezequias, é colocado que o trabalho é individual, mesmo quando há uma turma. Já o professor Álvaro afirmou que no início, no curso técnico, os alunos são submetidos a aulas coletivas, a fim de padronizarem alguns princípios da técnica violonística, além da leitura musical. E, no ponto de vista do professor Eugênio, as aulas do *Laboratório de Performance* dá a oportunidade aos alunos de tocarem uns para os outros. Ou seja, a partir destas falas, fica evidenciado que o processo de aprendizagem de violão precisa ter momentos em que a individualidade é trabalhada e também haver outros momentos que contemplem situações coletivas de aprendizagem, a depender de cada situação, disciplina de instrumento ou laboratório, perfil e estágio de aprendizagem de cada aluno (LIRA, 2014; BARROS, 2014; SOUZA, 2014).

De certo modo, este aspecto levantado pelos professores muitas vezes não é confirmado pela literatura, principalmente quando observamos os discursos de autores que defendem a importância do ECIM. Por exemplo, no Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) de 2014, realizado na cidade de Salvador (BA), na mesa

¹⁰ Através do SIGAA, no endereço: <<http://sigaa.ufrn.br/>>

redonda I (A Epistemologia do Ensino Coletivo), a professora Ms. Flávia Cruvinel apresentou em sua fala que só deve considerar como ECIM quando se estiver falando a respeito de ensino para um conjunto de alunos iniciantes. De certa forma, esta ideia é recorrente em trabalhos que versam sobre pedagogia de instrumento aqui no Brasil, sobretudo na literatura produzida nestes dez anos de ENECIM. Contudo, não concordamos com este pensamento exatamente pelos motivos apresentados nesta pesquisa, sobretudo pela sistemática adotada na UFRN que conjuga as disciplinas individuais e coletivas no curso de Bacharelado, que não é um curso direcionado a iniciantes.

Conteúdos trabalhados

Neste prisma, os conteúdos trabalhados também são ordenados de acordo com as necessidades dos alunos. Contudo, como os programas de disciplinas são pensados para desenvolver um perfil profissional em consonância com o que já abordamos no capítulo anterior, é preciso haver algum nível de padronização, seja no Bacharelado ou no Técnico. Por exemplo, não é adequado ao curso técnico, que um aluno realize seu recital de conclusão sem tocar um repertório que demonstre desenvoltura interpretativa e controle das mãos. Portanto, o que o professor Ezequias denominou de “metas” está intimamente relacionado ao corpo de conteúdos direcionado pelos professores. Assim, uma meta para o semestre pode ser, ler à primeira vista peças simples escritas na primeira posição do violão.¹¹ Neste caso, o aluno que não cumprisse esta meta não estaria apto a passar para o próximo módulo.

Assim, ao perguntarmos sobre as articulações de conteúdo, o professor Ezequias respondeu que existem vários aspectos, e que eles estão bem clarificados em cada programa de disciplina. Por conseguinte, ele exemplificou dizendo que, no que diz respeito à técnica, por exemplo, ele está “valorizando cada vez mais o estudo da técnica pura” (LIRA, 2014). Isto implica dizer que outrora este professor estava enfatizando a técnica aplicada. Assim, percebe-se uma concepção que é corroborada pela literatura apresentada neste trabalho. Um exemplo disso, no caso da literatura sobre ensino de violão, é visto em Queiróz (2010).

Abordando sobre o repertório enquanto conteúdo, o professor Ezequias afirma que enfatiza a música atual, mas que também trabalha com “pilares do violão, como Villa-Lobos, Leo Brouwer e Barrios” (LIRA, 2014). Já ao falar sobre a leitura à primeira vista, em um primeiro momento, ele não entrou em detalhes: apenas afirmou que a aula individual é usada

¹¹ No violão, a primeira posição é compreendida como as quatro primeiras casas no braço do violão e correspondem também, em coincidência, aos quatro primeiros dedos da mão esquerda.

para isso. Posteriormente, quando abordamos sobre materiais didáticos, houve um comentário proferido pelo mesmo que colocava a leitura como parte integrante do plano de curso. Assim, pode-se inferir que o trabalho realizado nestas aulas individuais inclui leitura à primeira vista quase que o tempo todo, uma vez que os alunos se deparam com novos repertórios e com indicações precisas de trechos que devem ser retomados¹². Ou seja, para Ezequias, mesmo que o aluno seja de violão popular¹³, “ele vai ter que fazer a leitura”, pois consta no seu plano de curso (LIRA, 2014).

Este trabalho relacionado à leitura à primeira vista, é mencionado com mais detalhes pelo professor Eugênio. Especificamente, quando ele relata sobre seu procedimento metodológico durante a aula. Logo, ele afirmou iniciar a aula (SOUZA, 2014):

[...] com uma leitura à primeira vista. Sempre! Seja uma peça nova que o aluno vai utilizar ou não. Porque o aluno, o violonista, ele é muito preguiçoso para ler, não é? Já o instrumentista de orquestra, ele todo dia, todo ensaio está sempre lendo coisas novas, não é? Então, desenvolve muito a leitura. E às vezes essa questão de decorar, a questão da memorização, muitas vezes há um perigo na memorização também para o violonista. Porque muitas vezes ele memoriza para se livrar da partitura. [...] Então, por isso que toda aula a gente coloca lá uma partitura e a gente vai fazendo **leitura progressiva** (grifo meu).

Esta preocupação apresentada pelo professor Eugênio tem relação direta com as questões apresentadas por autores que abordam sobre a leitura à primeira vista, como já retratado na nossa revisão de literatura – sobretudo em Arôxa (2013). Logo, a leitura progressiva, destacada na citação anterior, surge como uma opção mais sistemática para a resolução de problemas de leitura. Esta sistematização pode ser feita, tanto no ato de praticar leitura em todas as aulas como também no ato de se colocar níveis de dificuldade progressivos a cada nova leitura. O que nem sempre é fácil, pois requer um processo de seleção muito bem articulado. Entretanto, existem obras que são claramente organizadas com esta finalidade. Assim, o professor poderá utilizá-las e ainda incentivar o aluno a praticar constantemente.

No que se refere ao conteúdo, os professores mantiveram um discurso claramente afinado, pois, eles mesmos participaram da construção dos programas, que tem como um dos pilares a definição e distribuição dos conteúdos. Entretanto, o professor Álvaro chamou atenção

¹² Em aulas individuais é comum o professor pedir para que o aluno toque determinado trecho da peça musical. Como a indicação é feita na partitura, o aluno precisa ter o mínimo de proficiência na leitura musical. Já presenciamos casos em que o aluno, ao invés de tocar o trecho indicado, toca alguns compassos anteriores, puxando mais pela memória do que propriamente pela leitura. Contudo, se houver alguma intensão de trabalho com a leitura, por parte do professor, este chamará atenção do aluno para o trecho exato que está indicando.

¹³ Ainda segundo Ezequias, os alunos de violão popular acham que a leitura não levará a lugar algum.

para um aspecto procedimental, mas que também tem seu viés de conteúdo, que é a escolha de repertório em função do trabalho interpretativo¹⁴. Abordando especificamente sobre o curso técnico em violão popular, ele afirmou (BARROS, 2014):

[...] o curso técnico em violão popular vai privilegiar um repertório da música popular brasileira. Autores também do passado, desde o início do século vinte ao final do século dezenove, que contempla o início da música popular brasileira e em especial os nomes que fizeram história, como João Pernambuco, como Villa-Lobos, como Pixinguinha e, enfim, entre tantos outros. Mas eles estudam esse repertório. Agora, no universo da classe, esse repertório é variado a partir da observação da realidade de cada um. Ou seja, na mesma turma do Violão I você pode ter um aluno tocando o *Choro n. 1* de Villa-Lobos e pode ter um outro aluno tocando uma Valsa simples, e de caráter técnico não complexo, mas que ele possa realizar com a mesma clareza. [...] Ou seja, não há a obrigação de nivelar. É preciso sim, que os alunos toquem dentro dos princípios que rege o ideal de ser instrumentista. É você ter um aluno tocando com sonoridade, uma sonoridade agradável, interessante. Que ele possa entender os contrastes que aquela música possa ter, seja ela uma valsa de um nível elementar, e ao lado de outro colega que está tocando uma peça um pouco mais complexa, mas a música não faz essa distinção. Você vai ouvir a música sendo tocada mesmo ela sendo simples, com o mesmo nível de rebuscamento interpretativo que a música complexa tem.

Neste comentário, podemos perceber uma relação de afinidade entre conteúdos, interpretação e repertório. Neste caso, eles se confundem ao ponto de ser até mesmo indissociáveis. Ou seja, podemos inferir que este processo de escolha de repertório é inerente ao conteúdo estipulado, principalmente no que se refere a habilidades interpretativas almejadas para o egresso. Mais uma vez, o discurso apresentado pelos professores entra em consonância com os aspectos formativos importantes para a formação do violonista na contemporaneidade (QUEIROZ, 2010).

Por isso, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a ênfase do repertório é normalmente na música atual, com maior atenção para a brasileira. Por outro lado, todos também lembraram da atenção que precisa ser dada à história do violão. Assim, o repertório deve a ser construído deve contemplar uma diversidade, mesmo que haja algumas especificidades para ser melhor desenvolvidas. Ainda é possível que, de acordo com a individualidade do aluno, este repertório específico não seja exatamente o brasileiro contemporâneo. Ou seja, os professores normalmente levam os alunos a enfatizar o repertório brasileiro, mas, caso se verifique aspirações diferentes, estas aspirações são colocadas em evidência na escolha do repertório.

¹⁴ Neste contexto, os *aspectos interpretativos* se apresentam como *conteúdo* no trabalho realizado.

Em consonância com este pensamento, o professor Eugênio afirmou que (SOUZA, 2014):

É, mas às vezes ou se pensa naquele repertório tradicional – você trabalhando por períodos, não é? – pegando uma peça do período da renascença, barroco, clássico, romântico, música do século XX, XXI e, música brasileira, com ênfase na música brasileira. [...] Por exemplo, hoje eu estou com um aluno que ele não tem o perfil. Ele é professor, trabalha, tem uma escola particular, e ele não tem o perfil de tocar uma suíte barroca. A gente estudou uma peça barroca, obviamente para o aluno ter a noção do estilo, da maneira de tocar e tudo, mas a gente não carrega naquilo ali, porque a gente sabe que quando ele terminar o bacharelado, talvez nunca mais ele tocará uma peça daquela. Aí, por exemplo, para este aluno estamos focando em música do século XX, XXI e música brasileira. Entendeu? Esse aluno vai fazer o recital solo. [...] A gente sabe que é uma coisa que o aluno vai continuar, vai tocar.

Este exemplo é uma demonstração de uma atitude do professor que leva em consideração o cotidiano do aluno, preparando-o conforme suas aspirações profissionais. Além disso, o aluno não se submete apenas ao estudo de peças específicas, mas também estuda o contexto geral do violão, para entendê-lo com mais propriedade. Desta forma, este aluno, quando for egresso do curso, terá uma postura de respeito ao repertório violonístico, mesmo aquele repertório de estilos que não são de sua preferência. Neste caso específico, podemos remeter aos autores que falam sobre o cotidiano dos alunos e as relações de alteridade entre professores e alunos.

Nesta mesma direção, o professor Ezequias chamou atenção para um pensamento do mundo contemporâneo que propõe a superação de práticas características de um ensino que apenas se pauta na tradição:

[...] a gente sugere peças diversificadas de vários períodos e compositores para que a gente mantenha um nível. E tem uns pilares, que como eu falei, o aluno tem que passar por estudos, por exemplo. Mas, dizer repertório X você tem que fazer: isso eu não uso mais. **Tem que fazer repertório X, eu acho que não funciona mais na atualidade** (grifo meu).

Portanto, a prática de determinar repertórios obrigatórios, que pode se configurar como uma prática etnocêntrica, não é alimentada no contexto das concepções explicitadas no discurso dos professores. Assim, cabe lembrar que, em termos de perspectivas, estamos lidando sobre um contexto de ensino que atende as expectativas preconizadas pelos autores que versam sobre o ensino musical, mais pontualmente de instrumento, na contemporaneidade. Por isso, podemos sentir esta sintonia no que diz respeito ao repertório utilizado, como conteúdo estipulado pelos professores.

Mas, para concretizar metodologicamente estes conteúdos – que vão desde a leitura, passando pela técnica e chegando ao repertório e sua interpretação – professores utilizam normalmente materiais didáticos diversos. E, por este motivo, incluímos em nossa entrevista uma discussão sobre os materiais didáticos utilizados pelos mesmos, tentando captar destes professores quais os materiais utilizados durante o semestre compreendido pela pesquisa e quais as visões que eles tinham de cada um destes materiais. Além disso, procuramos identificar características metodológicas dos professores, a partir destes discursos coletados neste trecho das entrevistas.

Materiais didáticos utilizados

O que coletamos permitiu ter uma visão geral dos materiais utilizados, que vão desde métodos, áudios, vídeos, livros e a utilização de ferramentas tecnológicas conhecidas como TIC (já abordadas nos primeiros capítulos). Em primeiro lugar, pedimos na entrevista que os professores fizessem menção apenas do material utilizado no semestre em estudo. Isso permitiu que pudéssemos delimitar a nossa análise, uma vez que, de modo geral, há uma gama muito grande de materiais disponíveis. Por este motivo, tivemos um resultado que permitiu verificar a essência dos materiais utilizados pelos professores.

No que se refere aos métodos, os professores fizeram menção à produção didática de Abel Carlevaro, compreendendo seus *Cadernos* de técnica pura, seus *Masterclasses* de técnica aplicada em consonância com seu livro *Escuela de la Guitarra: exposición de la teoría instrumental*. Outro método utilizado, o livro de Scott Tennant, com o título *Pumping Nylon*, foi citado como uma boa referência para o estudo de violão em uma concepção mais contemporânea. Partindo da organização didática presente nesta obra de Tennant, os *Estudos* de compositores do período clássico e romântico também foi referido (autores como F. Sor, D. Aguado, F. Tárrega, entre outros) como sendo utilizados em forma de método, uma vez que se utilizam claramente de elementos específicos de técnica em cada um deles. Do mesmo modo, autores mais contemporâneos podem ser utilizados. Por exemplo, Leo Brouwer compôs uma série de vinte *estudos* simples, em que ele mesmo fez questão de descrever os propósitos a serem alcançados em alguns deles.

No caso específico do professor Ezequias, também houve alguns comentários a respeito de mais três métodos, possivelmente não utilizados pelos demais professores, ao menos neste semestre. Foram eles: 1) *Ciencia y Método de la Técnica Guitarrística*, de Jorge Cardoso; 2) *The Natural Classical Guitar*, de Lee F. Ryan; e 3) *Le Violon Intérieur*, de Dominique

Hoppenot. Para o professor Ezequias, estes métodos se diferenciam dos outros por conter aspectos diferenciados como a consciência corporal, coordenação motora e questões filosóficas, todos relacionados com estudos multidisciplinares. No caso do terceiro, apesar de ser voltado a questões filosóficas do violino, ele relatou ter utilizado no *Laboratório de Performance*, adequando as ideias à prática violonística. Este tipo de trabalho possibilita ao aluno uma visão mais holística do seu processo formativo de violonista.

Além da utilização destes métodos, os professores se valeram de recursos didáticos como áudios e vídeos. Como exemplo, podemos citar a sala que é normalmente utilizada pelo professor Ezequias em suas aulas e que é disponibilizada para os alunos de violão, principalmente os alunos deste professor. Nesta sala, há um computador em que são armazenados vários tipos de materiais, desde arquivos de textos sobre o violão até gravações em áudio e vídeo de obras do repertório violonístico. Dentro deste contexto, ainda temos o caso dos demais professores, que mesmo não tendo em suas salas este material específico, lançam mão de referências musicais para os alunos.

Desta forma, segundo seus relatos, nem sempre os professores utilizam estes recursos didáticos em suas aulas. Por outro lado, sempre fazem referência aos materiais disponíveis, e ainda, em outros casos, também existe um grande compartilhamento de informações entre professores e alunos. Tudo isso, possibilitado pelo advento das TIC e seu impacto na educação, de um modo mais geral. Assim, tanto professores compartilham informações sobre materiais diversos, como também recebem informações dos seus alunos, muitas vezes novas (LIRA, 2014; BARROS, 2014; SOUZA, 2014).

Os professores Álvaro e Eugênio abordaram sobre o mundo contemporâneo dentro desta perspectiva das TIC, mesmo sem mencionar o termo. Para eles, o novo momento que vivemos nos dias atuais é bastante claro. Pois, com as facilidades tecnológicas do mundo contemporâneo, muitas vezes algumas coisas acabam se invertendo. Este foi o caso colocado pelos professores, que lembraram de sua época de estudante, em que eles precisavam bastante de materiais informações antes detidas apenas pelo professor, ou com quem tinha condições financeiras de estar viajando e comprando livros, CDs, etc.

Neste contexto, o professor Eugênio chegou a mencionar uma situação inusitada, em que, há alguns anos atrás, um aluno apresentou para ele uma novidade na internet chamada *youtube*, em que era possível assistir vídeos de artistas tocando peças diversas do repertório violonístico, dentre outras coisas. Este fato aconteceu a menos de dez anos atrás. Contudo, hoje

este site é altamente difundido, de modo que, ao tomarmos conhecimento deste fato, parece que estamos falando de uma coisa antiga. Inclusive, os vídeos que naquela época eram assistidos ainda tinham o número restrito. Hoje, inumeráveis performances violonísticas são postadas a cada dia, aumentando assim, as possibilidades de apreciação de uma mesma peça pelos internautas (SOUZA, 2014).

Esta situação, demonstra, na concepção do professor, uma inversão de papéis, quando comparado a situações de ensino e aprendizagem ocorridas em sua época de estudante. Pois, neste fato narrado, o aluno foi o detentor do conhecimento e quem compartilhou-o com o professor. Contudo, podemos refletir esta questão acrescentando que em outras épocas este tipo de inversão também aconteceu. Por exemplo, ao viajar para outro lugar, um aluno poderia comprar um material novo e que o professor não conhecesse e assim, compartilhá-lo com o mesmo. Mas, o que há de diferente entre as épocas é que, nos dias atuais, a informação está disponível para todos de forma mais facilitada, fazendo com que o professor não seja mais o maior detentor destas.

Corroborando com este pensamento, o professor Álvaro afirmou (BARROS, 2014):

[...] hoje existe uma ferramenta inevitável chamada a internet. [...] Porque a internet e a informática na verdade...transformaram uma estante de métodos e de livros que eu na minha época, iria xerografar para ter acesso ao estudo. Meu professor tinha que me emprestar o método para eu xerografar para eu poder lançar mão daquelas peças que ele anotava no meu método agora encadernado. Então, ele dizia: 'você vai estudar isso e aquilo'. Agora não! Você vai na internet, no *4shared* por exemplo, e você diz assim: 'eu quero um método de Mateo Carcassi, os 25 estudos para violão...edição tau'. Está tudo em PDF e você imprime a [página] que você quiser. Então, é inevitável a ferramenta da internet para compor e enriquecer o conteúdo.

Esta visão apresentada pelos professores é pertinente ao contexto da educação musical e sua literatura. Como já apresentado nos dois primeiros capítulos, existem discussões que versam sobre as contribuições das TIC nos processos de ensino e aprendizagem de violão, com destaque para os trabalhos de Giann Ribeiro. Além disso, a própria instituição (UFRN) tem se empenhado para facilitar a aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, sobretudo, com a criação do SIGAA.

Além desta concepção sobre o uso de ferramentas tecnológicas como auxiliares no processo de aprendizagem, estes professores (Álvaro e Eugênio) também teceram comentários sobre as características dos métodos de Carlevaro e de Scott Tennant. A respeito deste último, Eugênio explicou (SOUZA, 2014):

[...] o Scott Tennant, ele tem uma gama de procedimentos técnicos, não é? De tudo aquilo que o violonista utiliza em relação a trêmulos, a ligados, escalas, e uma coisa interessante também é que no final ele traz alguns, ele tem umas peças curtas e também, **no final ele traz algumas dicas de passagens de obras importantes**. Quero dizer, mesmo que o aluno não venha a tocar naquele semestre, naquele momento uma peça, mas ele já traz [...] o levantamento de uma problemática de um trecho de uma música que é importante dentro do repertório violonístico (grifo meu).

Ele ainda percebeu uma analogia do que acontece no processo de estudo de muitos instrumentistas de orquestra, que passam sempre por situações semelhantes, estudando trechos importantes de obras marcantes do repertório orquestral. Assim, podemos inferir que para o professor Eugênio, a principal característica contida neste método é a completude de procedimentos técnicos que serão necessários para a *expertise* do violonista, incluindo a aplicação dos procedimentos técnicos a algumas obras importantes do repertório violonístico.

Por esta via, ao comparar o *Pumping Nylon*, de Scott Tennant, com a produção didática de Abel Carlevaro, este mesmo professor entrevistado afirmou que (SOUZA, 2014):

[...] o Carlevaro é muito dogmático. O Carlevaro é, digamos, uma escola, que tem que ser tocado daquela forma. Já o Scott Tennant não trata muito de especificidades de escola. É mais uma visão moderna em que a gente pode aproveitar de tudo um pouco. Porque muitas vezes um determinado procedimento pode ser utilizado daquela forma e funcionar bem para um aluno e funcionar de outra forma para outro.

Este comentário nos permite verificar que o uso do método Tennant é mais aceito no contexto do ensino de violão. Assim, quando perguntamos sobre lacunas possíveis encontradas nos materiais didáticos, os professores Álvaro e Ezequias falaram sobre a necessidade de complementaridade entre os materiais didáticos. Ou seja, para eles, o professor não deve adotar a postura de um método único, pois todos têm lacunas, e elas se completam quando o professor adota uma variedade de materiais. Já o professor Eugênio, ao responder esta mesma questão, falou sobre a ausência de se demonstrar, nestes métodos, o “como fazer”. Em suas palavras (SOUZA, 2014):

O que a gente observa muito nos métodos antigos, [...] nem todos eles não abordam tudo, [...] Mas a gente vê muito: ‘método completo para guitarra’, não é? Então, ‘completo’ parecia que era uma coisa que tinha tudo, não é mesmo? Mas, o que eu acho que falta no geral, em todos, é mostrar o **como fazer**. Porque eles mostram o que fazer – faça essa escala, faça isso aqui. Mas **não diz como**, não mostra, não é? Isso aí talvez porque necessite mesmo a presença de um professor, né? Porque o professor é quem vai dizer a maneira de fazer. [...] Eu digo muito ao aluno: ‘se você pegar um método de um livro bem grosso cheio de escalas e você fizer todas as escalas possíveis, isso não

significa que você vai sair daquele método tocando bem escala'. Porque o método está lá, só escala escrita, e o **Scott Tennant**, ele **ainda coloca algumas maneiras de como se fazer** [...] Mas assim, no geral, o que falta é essa coisa da **distância entre o que fazer e como fazer** (grifos meus).

Ainda assim, percebemos que o trabalho de Tennant foi colocado em evidência. Pode-se perceber que, mesmo relatando em outros momentos que utilizou outros materiais, para o professor Eugênio, o Tennant se mostra como o mais completo e mais bem sistematizado, possibilitando uma melhor utilização didática. Este fato também é percebido por Ezequias ao afirmar que acredita que o Scott Tennant foi muito feliz em sua “divisão didática”, e que talvez por isso, “ele é bastante utilizado no mundo todo” (Ezequias, 2014).

Um outro detalhe a respeito deste método é posto em evidência pelo professor Álvaro (BARROS, 2014):

Apesar de a gente saber que a técnica do instrumento evolui e que hoje os autores estão baseados nessa evolução, escrevendo métodos como o Scott Tennant. Mas que, quando você vai visualizar direito, **eles estão bebendo na fonte do Dionísio Aguado, do Mateo Carcassi, do Mauro Giuliani, do grande e inevitável na formação de qualquer no violonista que é o Fernando Sor** (grifo meu).

Como se pode observar, este pensamento corrobora com a ideia de que a sequência didática é que fez a diferença, e que não necessariamente existe novidade de conteúdo no trabalho de Scott Tennant, mas uma sistematização bem fundamentada de conteúdos já contemplados em obras anteriores. Por outro lado, existem aspectos encontrados em alguns métodos que são passíveis de serem superados. Neste contexto, tratando sobre os *Cadernos* de Abel Carlevaro, Álvaro comenta que utiliza principalmente o segundo caderno, e que não utiliza o primeiro por acreditar que “aquele formato de praticar escalas dele teve lá a sua importância, acho que no contexto em que ele estava ensinando, dentro de um período, mas, já há uma evolução nesse sentido” (BARROS, 2014). Este primeiro *Caderno* de Carlevaro, possui escalas com indicações de digitações precisas. Portanto, esta crítica traz uma reflexão sobre a necessidade de se praticar escalas não apenas pensando em uma única possibilidade, mas em várias, pois é assim que elas se apresentarão nas diferentes obras que o violonista executará em sua trajetória profissional.

Como já mencionado anteriormente, no período em que a nossa pesquisa foi empreendida, os professores Álvaro e Eugênio se utilizaram apenas de Carlevaro e Scott Tennant, além dos autores que foram fundamentais na construção destas obras de referência

didática. Assim, em suas entrevistas, teceram comentários apenas sobre estes autores. Contudo, em nossa fundamentação teórica, tratamos sobre obras didáticas na história do violão, pontuando sobre a importância de Abel Carlevaro como um divisor de águas nesta história. Para isso, nos fundamentamos principalmente na descrição feita por Scarduelli e Fiorini (2013, p. 223). Por este viés, pode-se dizer que os professores fizeram menção dos autores *Clássico-românticos*, das *Abordagens da Escola de Tárrega*¹⁵, da *Escola Carlevariana* e também das *Abordagens Pós-Calervarianas*. Ressaltamos ainda que, dentre os representantes desta última escola, apenas Scott Tennant foi citado pelos professores potiguares. De todo modo, independentemente da escola que possamos caracterizar cada um destes métodos, ao observar estes métodos, percebemos uma ênfase naquilo que vários autores já mencionados na literatura, seja nacional ou internacional, tem chamado de *prática deliberada*. Ou seja, estes métodos são auxiliares para o preparo diário que os estudantes de violão precisam. Assim, concordamos com a visão do professor Eugênio quando afirma que muitas vezes o *como fazer* será tarefa do professor.

Com esta mesma perspectiva, o professor Ezequias, além de fazer referência às mesmas escolas comentadas pelos professores potiguares entrevistados nesta pesquisa, também teceu comentários relevantes sobre o trabalho de Lee Ryan e de Jorge Cardoso. Este último, sequer foi mencionado na relação feita por Scarduelli e Fiorini (2013). Portanto, o professor Ezequias mostrou um aspecto que consideramos muito importante para o professor de instrumento em nível superior: atualização. Este aspecto pode ser melhor entendido quando o mesmo relata sobre sua experiência vivida no Canadá nas seguintes palavras (LIRA, 2014):

Quando eu vivi no Canadá, em que eu tive o privilégio de ter excelentes bibliotecas e lojas de música a minha disposição, **eu costumava visitar para ver o que tinha de novo**. Aí, foi que eu descobri vários métodos. Aqui você está ilhado, nesse ponto de vista. Mas, o bom é que a internet [hoje] ajuda muito. Daí, a gente consegue ver (se tem alguma coisa). Então, a minha pesquisa é de tentar...selecionar isso para os alunos (grifo meu).

Por este motivo, em nossa análise, podemos afirmar que muitos materiais didáticos ainda se tornam distantes, mesmo com as facilidades do mundo contemporâneo. Assim, para o professor Ezequias deu destaque sobre as características que diferenciam estes métodos de Lee Ryan e Jorge Cardoso, acrescentando ainda o método já mencionado da violinista *Dominique*

¹⁵ Os nomes de Emílio Pujol e Isáías Sávio não foram mencionados, mas houveram comentários sobre a escola de Tárrega, que é representada por estes autores.

Hoppenot. Estes três trabalhos possuem uma visão que, de certa forma, ampliam um pouco mais a abordagem trazida por Scott Tennant.

Nas palavras do próprio Ezequias (LIRA, 2014):

O *Jorge Cardoso*, tem uns exercícios: é que ele é médico também. Então, ele escreveu alguns exercícios para desenvolver a coordenação. Então, depende da aula. Eu também usei no laboratório *Le Violon Intérieur*, de uma violinista francesa. Ela fala sobre alguns aspectos mais filosóficos do violino. Eu trabalhei isso com alguns alunos. [Já] *esse The Natural Classical Guitar* [...] trabalha alguns temas que você não encontra no Carlevaro, é completamente diferente. [...] Ele trabalha a visualização. Ele dá exercícios de como você visualizar e aprender visualizando através da representação mental. Ele trabalha alguns exercícios [como] tocar e relaxar, que aí, já outros métodos trabalham. Então, eu faço uma associação desse tema e, [infelizmente...] tem poucos alunos que se interessam por isso.

Assim, podemos perceber que o que diferencia estes métodos dos outros é a sua preocupação com o aspecto cognitivo do aprendiz. Ou seja, a corporeidade é pensada de uma maneira mais ampla, contemplando também a mente. Este tipo de abordagem permite ao estudante um aumento na qualidade do estudo. Portanto, ocorre a inclusão de uma perspectiva de estudo que se pretende reflexiva, evitando assim horas de estudo em excesso. Não que a quantidade de horas de estudo não seja importante, mas estamos ressaltando que a qualidade deste estudo, pautado na reflexão sobre aspectos psicológicos, biológicos, fisiológicos, dentre tantos outros, pode aumentar as expectativas de aprendizagem no processo de formação do violonista.

Algumas características metodológicas dos professores

A partir da explicitação da visão que os professores têm dos materiais didáticos utilizados por eles, podemos traçar algumas perspectivas metodológicas individuais de cada um dos mesmos¹⁶. Para isso, utilizaremos o discurso de cada um deles, iniciando pelo professor Ezequias. E, um primeiro ponto sobre o perfil metodológico deste professor é a forma com que ele constrói seus planos, utilizando-se do que ele mesmo denominou de “cronograma de metas”. Já uma outra concepção demonstrada por ele, que pode nos indicar para algum entendimento sobre o seu procedimento metodológico, foi a de que a aula coletiva e individual devem fazer parte do processo formativo do violonista. Conforme sua defesa (LIRA, 2014):

¹⁶ Ressaltamos novamente que o fato de não estarmos apresentando dados de observação participante nas próprias aulas dos mesmos, estas perspectivas não necessariamente representam as características metodológicas reais de cada um deles.

[...] não acredito que **a aula coletiva** vá formar melhor do que a aula individual, não acredito nisso. Mas, ela **pode ter alguns recursos de estímulo**, mas [acredito] que **deva haver aula coletiva junto com a aula individual e vice-versa. A aula individual** em que o aluno fica [sozinho] com o professor **durante cinco anos não funciona**. Então, **tem que haver o trabalho em conjunto** [também]. Por isso que o laboratório é importante demais. Ainda tem outras disciplinas, como Música de Câmara, que a gente precisa organizar melhor, mas o bom é que já está mudando. Então, acredito que estejamos chegando lá (grifos meus).

Este pensamento indica que há uma percepção de que alguns professores optam apenas pela aula coletiva enquanto outros optam pela aula individual. E ainda, que há outros que consideram que a aula coletiva é mais adequada para iniciante, e outros que pensam ser apenas um modelo de aula criado com o propósito de agregar várias pessoas, sem a preocupação real com o ensino e aprendizado dos alunos. No outro lado, a aula individual seria privilégio de poucos, se configurando assim, como uma espécie de ensino mais elitizado, seja pela condição econômica ou pelas aptidões musicais. Diferentemente dessas ideias, para Ezequias, a aula coletiva também pode ser ministrada para alunos de nível avançado assim como a aula individual pode ser ministrada para alunos iniciantes. Por isso mesmo que no *Laboratório de Performance*, foi relatado que uma parte das aulas é utilizada para se fazer um trabalho de técnica em todos os alunos trabalham o mesmo conteúdo. Por exemplo, todos trabalham o mesmo arpejo específico.

Outra característica deste professor, que já foi abordado anteriormente, é a necessidade da leitura à primeira vista defendida por ele. Isso dá indícios fortes de que seu procedimento metodológico contempla este aspecto durante as aulas. Ou seja, o que podemos inferir, no que diz respeito a metodologia de ensino adotada pelo professor Ezequias, é que o mesmo primeiramente estipula metas para o aluno atingir durante o semestre. Dentro destas metas, possivelmente haverá a realização de alguns exercícios de técnica específicos, repertórios selecionados, como também alguns níveis de leitura musical a serem atingidos, sempre dependendo das características individuais dos sujeitos. Assim, semanalmente os alunos recebem aulas individuais e coletivas. Ressaltamos também, que as aulas coletivas semanalmente mescladas com individuais são uma característica apenas do curso de Bacharelado, respectivamente com as disciplinas de *Laboratório de Performance* e as de *Instrumento*, e que no curso Técnico isso ainda não tem sido bem sistematizado. Por isso, alguns professores separam os alunos do Técnico, que normalmente são matriculados apenas para

aulas coletivas. Nestes casos, como são apenas três horas semanais para turmas de três alunos, se torna inviável a realização destes dois formatos de aula durante uma mesma semana letiva¹⁷.

Estas concepções metodológicas do professor Ezequias, de certo modo, também foram contempladas no discurso do professor Álvaro como um todo. Um procedimento metodológico percebido através de sua fala foi um processo inicial de diagnóstico. Este processo fica claro quando ele afirma: “eu tive duas turmas (turma 1 e turma 3). Da turma 1 a gente se depara com a necessidade de fazer um nivelamento técnico. A gente percebe que os alunos vêm com uma habilidade, mas eles vêm com problemas na estruturação do tocar, e você vai corrigir” (BARROS, 2014).

Esta preocupação é uma característica avaliativa da educação contemporânea. A avaliação diagnóstica deve fazer parte do processo educativo, uma vez que a aprendizagem acontecerá com mais naturalidade quando se conhece os saberes, habilidades e competência que os aprendizes já possuem. Ainda podemos afirmar que este diagnóstico também é realizado pelo professor Eugênio. Em sua entrevista, ele conseguiu ser mais pontual quanto seus procedimentos metodológicos utilizados em sala. De modo geral, ele afirmou que em toda aula ele trabalha com leitura à primeira vista, trazendo algumas peças que não serão utilizadas no repertório do semestre e também as que serão utilizadas, introduzindo-as. Após o processo de leitura, ele afirmou trabalhar uma peça que o aluno esteja estudando. Por conseguinte, ele foi mais preciso ainda ao descrever (SOUZA, 2014):

[...] eu não vou dizer que toda a aula a gente trabalha todos estes aspectos do aluno, mas eu sempre **procuro trabalhar ou dizer para eles trabalharem da seguinte forma: a segunda coisa** que se deve fazer no estudo é justamente **uma leitura à primeira vista**. Depois, a **terceira coisa** é pegar uma **peça que ele já leu** e que vai querer que ela fique no repertório para começar a **trabalhar a digitação, começar a desenvolver aquela peça**. Aí, **depois pega uma peça que já está mais avançada**, que ele já passou por esse processo, só para burilar, não é? Aspectos da interpretação, e tudo mais. E **a última coisa** que ele deve fazer no estudo é a parte de **fazer uma gravação daquela peça**. E aí você pode perguntar: ‘qual é a primeira coisa, se eu comecei pela segunda?’ **A primeira coisa** que você deve fazer no estudo é **ouvir a gravação que você fez no dia anterior**. Porque se você for gravar naquele dia e já for ouvir, aí você corre um risco ou de achar que está muito boa, ou de achar que não presta. Porque você já está com o ouvido poluído daquela música que você já vinha tocando e então, a primeira coisa que você já deve fazer no outro dia é justamente ouvir a gravação para que você possa tirar uma [conclusão]. Então, todo esse processo a gente procura fazer na aula a partir da questão da leitura à primeira vista e aí vai pegando as peças, e sem deixar

¹⁷ Isto fará com que o professor opte por mesclar estes formatos quinzenalmente ou então extrapole a carga horária para a disciplina.

de trabalhar o aspecto técnico, não é? Ou dentro da música ou com técnica pura (grifos meus).

Todo este processo descrito implica em uma sistematização ainda aberta, pois como ele próprio menciona, não é sempre que todos os aspectos importantes são trabalhados em uma mesma aula. Assim, um aspecto importante a ser observado e que, ao utilizar este procedimento, ele demonstra que em sua aula há uma preocupação não só em dar uma sequência lógica à mesma, mas também de fazer com que o aluno possa ter um referencial de estudo diário a partir desta. Em nossa análise, a perspectiva dos professores entrevistados inclui procedimentos didáticos coerentes com as diretrizes contemporâneas para o ensino de instrumento musical. Este aspecto ficou mais claro, sobretudo na fala de Eugênio, que além de descrever processos adotados durante uma aula também fez referência a uma orientação de estudo diário para o aluno – algo que vem sendo apregoado na literatura de pedagogia instrumental. Neste sentido, outro aspecto apregoado pela literatura é a necessidade de reflexão sobre o mercado de trabalho que os alunos serão inseridos – discussão que será feita a seguir.

Mercado de trabalho almejado para os alunos

Esta preocupação com o aluno não deve existir apenas no âmbito de seus processos de estudo. Por isso, em nossa entrevista também perguntamos qual o mercado de trabalho que os professores almejam para seus alunos, a exceção do professor Ezequias, que falou sobre o assunto antes mesmo de proferirmos a pergunta, ainda quando falávamos sobre os objetivos dos cursos de violão investigados.

De modo geral, todos os professores foram unânimes em apontar para uma necessidade de reformulação curricular com vistas ao preparo para o mercado de trabalho. Iniciando pelo professor Eugênio, podemos nos referir ao perfil deste currículo, que ainda tem uma predominância na tradição musical erudita europeia. Em suas palavras (SOUZA, 2014):

É uma preocupação muito grande essa. Eu tenho conversado isso muito com os alunos. Eu tenho me preocupado muito, não é? Em relação [ao mercado] porque a gente vê que a música como esse curso de bacharelado (agora não) a gente tem muita coisa que está se abrindo aí, mas, se gente for observar ainda é predominantemente erudito, dentro de uma cultura erudita.

Esta característica do Bacharelado tem sido revertida aos poucos, em parte, com a chegada de novos professores, gerando assim reflexões que proporcionam mudanças significativas no currículo. Contudo, algumas iniciativas na instituição como um todo, também são dadas pelos professores mais antigos e que são “da casa”, como no seu próprio caso. Neste

sentido, em um outro comentário ele coloca que a universidade não pode “dar as costas para o mercado de trabalho”, e ainda menciona que, quando foi diretor da EMUFRN, propôs a criação do curso Técnico de Guitarra. Ainda segundo ele, esse foi um primeiro passo para a inclusão de outros instrumentos mais característicos de música popular, como o contrabaixo elétrico e bateria.

Na visão deste mesmo professor, o diálogo entre professor e aluno deve ser permeado por esta preocupação, sendo um ponto crucial para a tomada de decisões por parte do discente. Ele pontua que (SOUZA, 2014):

[...] às vezes uma frase que a gente pode dizer numa sala de aula pode mudar a vida de uma pessoa, a vida de um aluno. A pessoa às vezes pode ser feliz ou infeliz dependendo de uma coisa que o professor possa dizer, não é? É uma responsabilidade muito grande, esta questão de pensar no trabalho, no mercado de trabalho.

Portanto, pode-se ressaltar a importância da composição do currículo em função da formação humana, que de algum modo também inclui o mercado de trabalho. É claro que o mercado de trabalho não pode ser o único objetivo da formação, mas sim a formação humana como um todo. Assim, com esta perspectiva, o professor Álvaro chama atenção para um outro problema já detectado na literatura (BARROS, 2014):

Olha, eu penso nessa questão com uma certa complexidade. Porque um curso de violão (Bacharelado), aqui para a escola de música e para a realidade de atuação de mercado em Natal, eu acho em princípio muito restrito. O aluno que se gradua como Bacharel em violão, ele imediatamente fica condicionado a dar aulas do instrumento, porque, viver como concertista – fruto do aprendizado que ele teve como bacharel – ele não vai sobreviver. Ele não tem como criar um processo de atuação no mercado que gere um sustento para ele. Porque a própria sociedade não vai consumir a música que ele toca.

Este é um ponto crítico que deve ser melhor refletido no âmbito de novas proposições curriculares para o curso. Na minha visão, para este problema, existem pelo menos duas frentes de trabalho para serem desenvolvidas: 1) incluir disciplinas pedagógicas como componente curricular obrigatório, e de preferência, disciplinas de pedagogia do instrumento; e 2) desenvolver projetos de curto, médio e longo prazo com vistas a criação de mercado de trabalho para os egressos dos cursos Técnico e Bacharelado. Desse modo, os cursos estariam mais adequados à realidade que os egressos enfrentarão em seu cotidiano, no mundo do trabalho.

Neste viés, o professor Álvaro ainda especifica (BARROS, 2014):

[...] o que eu almejo, como professor, de mercado para o aluno que sair daqui? A minha intensão é ir encaminhando este profissional a atender a estas necessidades. Ele também pode atuar como um músico que grava. Ele é um músico que está pronto para fazer qualquer trabalho. Se tiver sendo gravado um disco de determinado cantor que precisa de violão, estou pronto, porque eu sei ler e o arranjo foi feito. Eu preciso da partitura, então vou para o estúdio, chego lá, leio e eu preparo, apronto e gravo. E sou remunerado por aquele trabalho. Isso é mercado! Ele pode tocar em cerimônias, em eventos. Pode ser um músico que crie a sua microempresa de veiculação do seu trabalho, como temos exemplos de colegas que foram formados em canto e colocaram suas empresas de eventos para poder apresentar essa variedade de música, entendeu? Casamentos, enfim, esse é mercado!

Ou seja, percebe-se claramente que na visão dele, o mercado é amplo. E é esta amplitude que deve ser levada em consideração pelo professor. E, neste sentido, a crítica mais contundente ao curso foi proferida pelo professor Ezequias, ao afirmar que o seu objetivo é que o aluno “tenha muita consciência do que é que ele está fazendo aqui [no mundo contemporâneo]. Também que saiba qual é o mercado, como ele pode sobreviver – ou viver – com música, que ele desenvolva isso tudo e se prepare da melhor forma.” E continua dizendo (LIRA, 2014):

Mas, isso tudo fica centrado em mim (enquanto professor). **Nós não temos um curso ou um currículo que contemple exatamente isso.** Na verdade, nós precisamos mudar nosso currículo para que o aluno saia com uma formação melhor. Ou até mesmo deveríamos extinguir o currículo, pois é ele que acaba com tudo. Porque, se o aluno chegasse aqui e traçasse o perfil [individual] dele, dentro de um ano [por exemplo]. Daí, a gente percebesse que esse indivíduo será um excelente professor, ou produtor cultural, por exemplo. Ou ainda, aquele outro vai ser um excelente instrumentista e arranjador, ou ainda outro vai ganhar vários concursos, etc. Aí, nós iríamos traçando [o desenvolvimento de cada sujeito]. Eu penso que o currículo às vezes engessa, no sentido de tirar a possibilidade de [se fazer este trabalho direcionado]. Daí, eu acho que esta é uma questão muito complexa, por ser algo que já vem de muito tempo. E muita gente está aqui ligada a esse currículo, praticando-o, e ninguém quer mudar. Aliás, mudar é complicado, e quando se fala nisso as pessoas tem medo. E mudar seja para qualquer lado. Porque, por exemplo, quando a gente olha para outro lado a gente vai ver outras coisas (grifo meu).

Entretanto, mesmo proferindo uma crítica de forma tão enfática, este professor também aponta para uma postura de ação contra esta problemática (LIRA, 2014):

Durante o curso nós [professores] precisamos ter essa conscientização, um trabalho de conscientização com o aluno e ele vai descobrindo as coisas, e lógico que existem realidades e ele vem com uma realidade, vem com uma experiência. E ele pensa em continuar essa experiência dele, pois ele está aqui para somar, e a gente vai tentando ajudá-lo. Óbvio que é um trabalho muito difícil, mas eu prefiro trabalhar os alunos. Por isso, que a aula individual (o atendimento individual) se justifica nessa forma. Porque a gente termina

fazendo bastante coisas: projeção de carreira, trabalho técnico/instrumental, musical/artístico. E [ainda,] muitos precisam aprender a falar [em público], aprender a escrever o básico – isso acontece em alguns casos, principalmente no Técnico. Devido à falta de contato com a realidade – eles entram aqui sem ter muita ideia (alguns) do que é a realidade e fazer música.

Contudo, fica claro que não é apenas esta postura a responsável pela mudança, que conforme apresentamos, será necessário acontecer no âmbito curricular. E, além dessas questões em torno do mercado de trabalho, propusemos aos professores que abordassem outras questões para refletirmos melhor sobre os principais aspectos que circundam o trabalho de um docente que atua diretamente no processo de formação do violonista, conforme será apresentado a seguir.

A visão geral dos professores

Para que o estudo aqui apresentado não se limitasse às abstrações e indagações pré-estabelecidas apenas pelo pesquisador, ao final de cada uma das entrevistas foi solicitado que os professores destacassem questões que tem dificultado o trabalho deles com o ensino do violão. Além disso, pedimos que os mesmos destacassem aspectos positivos no trabalho com o ensino do violão. Com este tipo de questão aberta era possível emergir aspectos importantes não contemplados na pesquisa anteriormente, ou ainda ressurgir alguns aspectos já mencionados pelos professores durante a entrevista, indicando assim, a importância que eles conferem para aquele aspecto, seja positivo ou negativo. Contudo, para que estas duas questões não ficassem totalmente abertas, delimitamos inicialmente em três itens para cada uma das questões, mesmo sabendo que, dependendo do momento, isso poderia significar muito ou pouco para o professor. Assim, acredito que todos os entrevistados responderam de acordo com suas reais expectativas, colocando os principais pontos, fortes e fracos, que compõem sua atividade docente na UFRN, incluindo inclusive, no caso de um dos entrevistados, disciplinas fora do contexto aqui pesquisado.

Com o intuito de clarificar melhor categorizamos as respostas dos professores, de forma mais objetiva, a fim de criar um quadro para realçar o entendimento de suas concepções sobre estes aspectos abordados (QUADRO 2). A partir desta análise, obtivemos um total de seis dificuldades e cinco vantagens mencionadas pelos professores. Vale salientar que, dentre as vantagens mencionadas, duas foram repetidas. Ou seja, se não considerássemos as repetições, teríamos sete vantagens mencionadas.

QUADRO 2		
Dificuldades e vantagens mencionadas pelos docentes entrevistados		
Docente entrevistado	<i>Dificuldades mencionadas</i>	<i>Vantagens mencionadas</i>
Dr. Ezequias Lira	Dificuldade financeira (alunos)	Laboratório de performance
	Dicotomia (erudito e popular)	Infraestrutura
	Reformulação curricular ¹⁸	Os alunos
Dr. Álvaro Barros	Isolamento da comunidade	Chegada de docentes jovens
	Reformulação curricular ¹⁹	Inserção de música popular
	–	Infraestrutura
Ms. Eugênio Souza	Mau uso da tecnologia (alunos)	Os alunos

Questões que tem dificultado o trabalho dos professores

O ponto inicialmente abordado pelo professor Ezequias (dificuldade financeira dos alunos) pode ser considerado como algo que implica até mesmo na aquisição de um instrumento com qualidade sonora. Mesmo ele não havendo mencionado, podemos afirmar, com base no nosso conhecimento do contexto, que a resolução deste problema tem sido viabilizada aos poucos, inclusive, graças aos esforços deste mesmo professor. Hoje, a EMUFRN possui uma instrumentoteca com vários violões, sendo que dois deles foram adquiridos recentemente para servir aos alunos de violão dos cursos Técnico e Bacharelado que ainda não tenham adquirido violões com boa projeção sonora, conforme os padrões almejados pelo curso em si. Esta luta por melhores condições de estudo não tem sido apenas travada por ele, mas também por outros professores que percebem estas dificuldades enfrentadas pelos alunos. Entretanto, acreditamos ser necessário maiores investimentos neste campo, uma vez que é perceptível que há uma

¹⁸ Reformulação geral, não só para os cursos Técnico e de Bacharelado, mas também para a Licenciatura, contemplando várias questões mencionadas durante a entrevista.

¹⁹ Já o professor Álvaro se referiu a uma necessidade de reformulação da disciplina de Música Popular Brasileira na matriz curricular da licenciatura. Ele afirmou que ela precisa se tornar obrigatória e aumentar a Carga Horária (CH).

demanda muito alta de alunos que necessitam deste tipo de auxílio, sem falar de outros auxílios, que sempre são necessários em quaisquer contextos da educação pública.

Logo em seguida, o professor Ezequias aproveitou e tratou novamente da questão sobre a dicotomia que há na EMUFRN com a divisão entre violão erudito e violão popular. Do mesmo modo, ele ainda reafirmou que o currículo como um todo precisa ser reformulado, pois, como já observado, ao longo de sua entrevista, teceu várias críticas à estrutura engessada da Matriz Curricular dos cursos em questão. Além disso, ele mencionou sobre a necessidade de se “colocar o ensino de instrumento no curso de Licenciatura” (LIRA, 2014). Esta afirmação sugere que, em sua opinião, o curso de Licenciatura não está possibilitando uma aprendizagem significativa no campo das práticas interpretativas.

Em uma direção semelhante, o professor Álvaro também abordou sobre a necessidade de reformulação curricular na licenciatura. Mas, a sua inquietação, diz respeito à disciplina de *Música Popular Brasileira*, que atualmente é ministrada no curso de Licenciatura como componente não obrigatório. Em sua reflexão, mencionou um trabalho monográfico de uma aluna que abordava sobre a necessidade desta reformulação a partir de dois pontos. O primeiro diz respeito a mudança ao aumento da Carga Horária da disciplina, e o segundo à obrigatoriedade na Matriz Curricular do Curso. Ou seja, do ponto de vista da licenciatura, ambos professores defendem uma maior atenção às questões musicológicas, para que o perfil do egresso da Licenciatura contemple aprendizagens que lhe dê maior propriedade enquanto um profissional da área da música. Neste ponto de vista, ao professor de música, a aprendizagem de música é primordial, seja em seus aspectos práticos, teóricos ou musicológicos.

Além destas questões, o professor Álvaro também comentou sobre o isolamento da EMUFRN. Este isolamento é contrário ao que entendemos sobre a extensão universitária, e além disso, também diz respeito ao retorno do egresso para sua comunidade. Em suas palavras (BARROS, 2014):

[...] um aspecto que eu acho que é precário ainda no nosso ensino de violão é essa questão de a universidade ainda ser uma instituição muito isolada do universo externo dos muros. Porque, por exemplo, quando o músico vem para a escola de música parece que ele não está ligado por uma artéria só – que seria a própria comunidade na qual ele vai servir após formado. É como se ele estivesse se distanciando de um lugar e muitas vezes ele não volta. Ele não volta para devolver aquele conhecimento não. Ele começa a se intelectualizar e de repente parte para outros objetivos. E a comunidade diz: rapaz, fulano tocava tão bem e agora ele entrou na universidade. Daqui a pouco aquele

camarada desaparece porque a própria universidade assedia de uma forma que a gente não vê o músico – aluno de violão, de piano, e tudo mais – inserido na comunidade, nos eventos, propondo, inclusive, situações em que a comunidade enxergue a universidade que está dentro dele. Você criar um projeto como: ‘música no shopping’ e só ter alunos formados na universidade, ou a maior parte. Se você vai ver uma coisa que está acontecendo no shopping, de cinco músicos que estão ali talvez um seja de formação. E, os outros são todos de formação empírica, [...] mas [que] estão ligados intimamente com o público, com o gosto do público, agradam e tecnicamente são até bem habilidosos, muito embora não tenham uma formação fundada no instrumento. [...] Enfim, esse é um aspecto que eu vejo no curso de violão. Que ele prepara, mas a inserção dele de volta é uma coisa ausente, de uma forma geral. Eu acho que isso está mudando, está mudando lentamente, mas ainda é um aspecto que acho que não é positivo, não é negativo, mas é um aspecto precário [...] para a comunidade.

Este isolamento, ao qual Álvaro se refere, é um aspecto que precisa ser melhor refletido pelos professores, no intuito de promover ações que façam com que os alunos sejam melhor inseridos no mercado de trabalho, tanto para atender as necessidades atuais da comunidade como também para criar oportunidades. Para isso, pode se pensar em componentes curriculares que tratem a respeito da faceta empreendedora de um músico. Pois, como temos observado, nos dias atuais o músico é quem se responsabiliza pelo agenciamento de sua própria carreira: seja formando um público, divulgando seu evento, mantendo um site atualizado com várias propostas de atuação para o seu público. Além disso, a docência, apesar de não ter sido mencionada nesta parte da entrevista, é uma faceta inegável que normalmente o músico se utiliza.

A última dificuldade mencionada pelos professores, foi a única apontada pelo professor Eugênio. Em sua fala, ele pontuou que, apesar de a tecnologia ter possibilitado várias vantagens para o contexto de seu trabalho, ela também é responsável por um problema que chamou de “muitos atrativos” para os alunos. Especificamente, ele tratou sobre o uso de redes sociais, por exemplo, que fazem com que o aluno perca a oportunidade de estudar seu instrumento por estar envolvido em coisas que desvirtuam seus objetivos profissionais. Reforçando esta ideia, ele afirma que: “Mesmo o aluno de Bacharelado, que às vezes a gente, pelo menos supõe que quando você já está no Bacharelado é porque você quer se dedicar profissionalmente a essa área, não é? Mas, muitas vezes os alunos são engolidos pelas coisas” (SOUZA, 2014). Assim, este professor ainda pontuou que, ele sabe que o aluno precisa ter uma vida integral, e que a vida não é só o violão. Por isso, ele disse que conversa com os alunos sobre a vida, “sobre outros aspectos” (SOUZA, 2014). Portanto, o diálogo se torna peça fundamental na relação entre professor e aluno para que os sujeitos possam tomar decisões

acertadas em seu percurso de estudante, trazendo assim implicações positivas para o futuro profissional.

Aspectos positivos levantados pelos professores

Quanto aos aspectos positivos levantados pelos professores, tivemos cinco itens, como já mencionado. O primeiro ponto levantado pelo professor Ezequias foi a existência do componente curricular denominado *Laboratório de Performance*. Na verdade, isto foi uma reafirmação de algo que este professor já havia enfatizado em um momento anterior na entrevista. Em seguida, ele comentou sobre a infraestrutura, pontuando que, mesmo sabendo que neste quesito sempre tem como melhorar, julga que a estrutura da escola é “um aspecto positivo” (LIRA, 2014).

Pelo mesmo viés, o professor Álvaro também considerou que a infraestrutura é, em suas palavras, "uma referência". Ele ainda detalhou (BARROS, 2014):

A gente tem um espaço para fazer prática de conjunto, também temos um laboratório e um estúdio. Então, são coisa positivas demais e que estão começando a ser observadas. O que é bom [para] a gente despertar no aluno esse olhar. Olha como é importante isso aí – você estuda, você se prepara, você grava, você se ouve. Então, essa infraestrutura também se apresenta como um fator positivo.

Além da infraestrutura, ele também se referiu novamente ao isolamento da EMUFRN junto à comunidade. Só que agora colocando com um processo que, em sua percepção, está acabando. Para ele, isso se deve em parte por causa da chegada de novos professores. Ele explica (BARROS, 2014):

[...] com a inserção de um corpo docente mais jovem, mais atualizado, mais antenado com essas questões, acho que a escola de música conseguiu dar passos muito positivos nesse sentido. Hoje nós temos as cadeiras de instrumentos com um caráter popular, como guitarra, contrabaixo elétrico, bateria (não a percussão sinfônica, bateria mesmo, não é?). Enfim, isso vai começando a mudar a cor dessa água. Eu sinto assim: como se você fosse tingindo de gotinhas em gotinhas uma água transparente, ou uma água branca, com gotinhas de anil. Mas gotas insignificantes, aparentemente, mas daqui a pouco você começa a ver essa água não é mais branca, ela é um azul bem claro. Que um dia vai começando a nutrir e essa coisa está sendo bem nutrida porque os setores todos estão começando a se conectar, não é?

Esta metáfora da “mudança da cor da água” representa bem a sua percepção sobre o processo gradativo desta mudança explicitada. E, dentro deste contexto, podemos englobar

também o outro aspecto positivo apresentado por ele: a inserção da música popular na Escola de Música. Como ele próprio detalha (BARROS, 2014):

[...] já há uma **intensão** de se fazer uma graduação em guitarra. Ou seja, coisas que não foram faladas de forma alguma há algum tempo atrás, não é? Já estamos pensando em disciplinas como cavaquinho e bandolim, porque são instrumentos que fazem parte desse universo da música popular e não tem como fazer um samba sem um cavaquinho, sem um pandeiro, sem um violão. E sem o bandolim, como vai fazer? Não vai! (Grifo meu).

O termo intensão utilizado por ele, se remete a intensões concretas. Não se trata de conversas informais entre os professores, mas de reuniões departamentais que decidiram pela implementação de iniciativas que contemplam de forma sistemática o ensino e a aprendizagem música popular brasileira. Por último, os professores Ezequias e Eugênio fizeram alusão a um outro aspecto positivo em comum: o aluno.

No discurso do professor Ezequias pudemos identificar uma valorização dos estudantes quando o mesmo afirmou que os alunos são “o aspecto mais positivo de todos, [pois] eles, em geral, vêm respondendo” (LIRA, 2014). No mesmo pensamento, conforme o relato do professor Eugênio, o que mais o tem felicitado é saber que vários de que seus alunos estão hoje atuando em cidades diferentes, inclusive alguns como professores de nível superior. Assim, ele mencionou o nome de alguns deles, demonstrando uma sensação de dever cumprido e concluindo sua fala, de forma bem humorada, com a seguinte frase: “muitos alunos passaram pelo velhinho aqui” (SOUZA, 2014).

Os conteúdos trabalhados

A partir dos aspectos já apresentado neste capítulo, surgiu a necessidade de analisar os conteúdos trabalhados forma sistêmica. A importância desta análise se dá pelo fato de que o conteúdo trabalhado na aula de violão é pensado em articulação com o contexto geral do curso, seja Técnico ou Bacharelado, ou até mesmo, articulado entre estes dois cursos. Isto porque muitas vezes este conteúdo é distribuído de acordo com as particularidades dos alunos e as relações de alteridade existentes entre professor e aluno, mesmo apesar de haver um programa definido, repertórios prévios de referência, etc. Assim, buscamos uma reflexão de cada aspecto trabalhado de forma pormenorizada, de acordo com os programas delineados pelos professores e que forma disponibilizados no SIGAA, acrescentando-se o que pôde ser percebido em nossa análise dos discursos proferidos na entrevista.

Para isso, categorizamos os conteúdos, para facilitar a compreensão sistemática dos aspectos percebidos em cada um deles. Posteriormente, criamos um quadro para organizar cada um destes aspectos. O resultado deste procedimento, partiu da análise dos conteúdos distribuídos previamente nos programas de disciplinas que foram disponibilizados. Assim, como buscamos uma compreensão holística, sentimos a necessidade de analisar todos os programas das disciplinas de instrumento nos dois cursos analisados. Com isso, além do quadro geral, que contempla a categorização dos conteúdos, obtivemos outros que contemplaram a distribuição dos conteúdos ao longo de cada curso.

No primeiro quadro, os conteúdos foram categorizados em *preparatórios*, *operatórios* e *transversais*. A primeira categoria, diz respeito aos aspectos que preparam o instrumentista para o trabalho performático posterior. Estes conteúdos, por sua vez, possuem duas subcategorias que são a *técnica* e a *leitura musical*. Já na segunda categoria, encontramos os conteúdos que tratam sobre a prática performática em si. Deste modo, este foi subdividido em *repertório* e *interpretação*. Na última categoria, encontramos os aspectos relacionados às áreas de conhecimento que dão suporte à prática do instrumentista. Sabemos que, há uma infinidade de possibilidades de transversalidades no contexto de qualquer área de aprendizagem, conforme as diretrizes da educação contemporânea. Contudo, nos limitamos a uma subcategorização que contemplou, de modo geral, uma denominação que ficou dividida em *teóricos*, *musicológicos* e *metodológicos*.

Assim, os conteúdos *teóricos* pôde contemplar aspectos de estruturação musical e similares. Já os *musicológicos* contemplaram aspectos relacionados a contextos históricos, por assim dizer. E ainda, os *metodológicos* contemplaram aspectos organizacionais do estudo do instrumentista. Portanto, ressaltamos que toda esta categorização surgiu a partir da análise dos dados coletados no âmbito da UFRN, não fazendo assim, referência ao contexto geral do ensino de violão, mesmo apesar de ser aplicável.

Dentro desta perspectiva, obtivemos o seguinte quadro:

QUADRO 3			
Categorização dos conteúdos trabalhados na EMUFRN			
<i>Categorias</i>	<i>Preparatórios (P)</i>	<i>Operatórios (O)</i>	<i>Transversais (T)</i>
<i>Subcategorias</i>	<i>Técnica (Te)</i> <i>Leitura Musical (L)</i>	<i>Repertório (R)</i> <i>Interpretação (I)</i>	<i>Teóricos (To)</i> <i>Musicológicos (Mu)</i> <i>Metodológicos (Me)</i>
<i>Exemplos</i>	Arpejos de quatro notas Leitura na 1ª posição	Obras barrocas Ornamentação	Acordes diminutos O Violão no Brasil Agenda de estudo

Conforme o exposto no quadro acima (QUADRO 3), os conteúdos receberam esta categorização a partir da análise geral dos programas de disciplinas dos cursos Técnico e Bacharelado. A partir desta análise, criamos quadros individuais que contemplam e dividem os conteúdos específicos abordados em cada um destes cursos. Deste modo, faremos uma análise individualizada de cada um deles, a começar pelo curso Técnico.

Conteúdos no curso Técnico

A coleta feita, no *locus* do curso Técnico, permitiu-nos uma análise de variados conteúdos, no contexto das categorias criadas. Deste modo, buscamos compreender estes conteúdos conforme sua distribuição a cada semestre. Assim, traremos inicialmente quadros, que contemplarão as disciplinas de *Instrumento* (de I à V) e o Recital de Conclusão (que funciona como Instrumento VI, só que com o foco no recital). Para cada quadro criado utilizaremos a categorização exposta no Quadro 3. Logo, dividimos cada semestre e seus respectivos conteúdos preparatórios, operatórios e transversais.

Ao classificarmos cada conteúdo conforme estas categorias criadas, percebemos que há uma ênfase maior nos conteúdos Preparatórios. Assim, no quadro a seguir está exemplificado como são organizados os conteúdos por cada período. Vale ressaltar que para que haja uma melhor compreensão da organização destes conteúdos, de acordo com o estabelecido nos programas, o quadro traz informações sobre a Categoria (C) e subcategoria (S) em que

classificamos. Além disso, o quadro também apresenta em números cardinais, qual o Período (P) em que este conteúdo aparece. Portanto, o quadro se apresentou como segue:

QUADRO 4			
Conteúdos – Curso Técnico em Violão UFRN			
(Continua)			
Conteúdos	C	S	P
Exercícios específicos para o uso do polegar	P	Te	1
Escalas de C e Am em pelo menos duas digitações	P	Te	1
Arpejos de três e quatro notas	P	Te	1
Ligados ascendentes e descendentes com os dedos 1-2, 1-3	P	Te	1
Estudo para independência dos dedos.	P	Te	1
Metodologia de estudo	T	Me	1
Leitura à primeira vista na primeira posição	P	L	1
No mínimo duas peças ou estudos	O	R	1
Aspectos gerais sobre a origem e o desenvolvimento do instrumento	T	Mu	1
Exercícios para coordenação entre as mãos	P	Te	2
Estudos sobre a pestana e meia pestana	P	Te	2
Escalas menores em pelo menos três digitações utilizando toda extensão do braço do instrumento	P	Te	2
Arpejos de 03, 04 e 06 notas com variadas combinações entre os dedos da mão direita	P	Te	2
Ligados ascendentes e descendentes com todos os dedos	P	Te	2
Leitura à primeira vista na quinta posição	P	L	2
Peças de estilos variados	O	R	2
Estudos de ornamentação (trinados, mordentes, apogiatura e etc.)	O	I	2
Introdução ao estudo do trêmulo	P	Te	3
Estudos de acordes nos mais variados desenhos e saltos	P	Te	3
Estudos de escalas em diversas formas e ritmos, objetivando a velocidade	P	Te	3
Ligados ascendentes, descendentes e mistos	P	Te	3
Exercícios de saltos através de dedos guia.	P	Te	3

QUADRO 4			
Conteúdos – Curso Técnico em Violão UFRN			
(Conclusão)			
Conteúdos	C	S	P
Repertório de peças com características relativas ao conteúdo estudado	O	R	3
Estudos de ornamentação (trinados, mordentes, apogiatura, etc)	O	I	3
Estruturação de um repertório com ênfase em músicas populares	T	Me	4
Noções de improvisação em centros tonais	T	To	4
Estudo sobre a formação de tétrades	T	To	4
Escalas pentatônicas (maiores, menores, e menor com (b5) usadas em função dos acordes maiores, menores e meio diminuto)	P	Te	4
Ritmos populares (Samba, Bossa nova, Choro, Bolero e outros)	P	Te	4
Estudos sobre transposições (relações tonais)	T	To	5
Inversões de acordes (tríades e tétrades)	T	To	5
Tons relativos, vizinhos e afastados	T	To	5
Acordes dissonantes (aumentados e diminutos)	T	To	5
Análise de sequências harmônicas	T	To	5
Pesquisa de repertório e adequação mercadológica	T	Me	5
Revisão de todas as escalas e acordes (Fôrmas)	P	Te	6
Pesquisa de repertório e adequação mercadológica	T	Me	6
Elaboração de repertório para conclusão de curso	T	Me	6
Prática de arranjos e temas conhecidos	P	Te	6
Exercícios de rearmonizações em melodias pré-estabelecidas	P	Te	6
Acordes dissonantes	T	To	6
Análise de sequências harmônicas	T	To	6

Um aspecto importante que pode ser observado neste quadro é que todas as categorias e subcategorias são contempladas. Logo, ressaltamos que, conforme as perspectivas apresentadas pelos professores e a literatura investigada – como no caso de Louro, 2013), há

uma flexibilidade na distribuição destes conteúdos. Por isso, estes períodos em que os conteúdos estão inicialmente estipulados não necessariamente são seguidos. Ademais, a desproporção que ocorre não necessariamente significa desproporção no processo formativo. Isto porque conteúdos como os que categorizamos como Técnica, por exemplo, são característicos dos processos de prática deliberada que perpassa todo o processo de estruturação e manutenção habilidade de tocar o instrumento.

Por outro lado, percebemos que o equilíbrio que os professores expressaram em suas falas, não está claramente refletido nos Programas de curso. Também é possível considerarmos que estes programas estejam desatualizados. Isto porque, além de um aspecto já observado anteriormente, que é a questão de não haver dois currículos distintos – um para violão popular e outro para violão erudito – não é percebida a existência de simultânea de conteúdos preparatórios, operatórios e transversais em todos os semestres. Além disso, um outro aspecto é que, não há a disponibilidade destes programas no SIGAA, como acontece com os cursos de graduação desta instituição. Ou seja, mesmo a UFRN disponibilizando de um sistema que permite a consulta pública *online* até mesmo de membros externos, o curso técnico atualmente não dispõe disto.

Deste modo, a nossa crítica não é exatamente pedagógica, pois, é muito provável que estes conteúdos estejam completamente reformulados nos arquivos individuais dos professores. Contudo, esta reformulação não está disponível. Assim, é importante ressaltar que conteúdos Transversais devem permear todo o curso técnico, assim como retrata o próprio projeto pedagógico do curso. Por outro lado, pode-se argumentar que estes conteúdos transversais são ministrados, ora nas disciplinas de instrumento e ora em outras disciplinas.

Quanto aos conteúdos que chamei de Operatórios, é importante ressaltar que precisam ser melhor trabalhados, inclusive com realizações sistemáticas de apresentações públicas. Pois, muitas vezes os professores realizam recitais com seus alunos, mas este aspecto não está previsto nos programas. Por isso, enfatizamos a necessidade de atualização destes programas além de sua implantação no SIGAA. Já os conteúdos que denominamos de Técnicos, precisam ser melhor distribuídos, já que estão predominantemente dispostos nos três primeiros semestres.

Este estudo também permitiu verificar que a primeira metade do curso é erudita e a outra popular. Esta perspectiva apresentada nos programas é incoerente com o discurso do PCTM (EMUFRN, 2006a) e dos professores entrevistados. Assim, podemos inferir que o que ocorre na realidade, é uma alta flexibilidade nestes conteúdos. Por exemplo, pela fala expressa

pelos professores Álvaro e Ezequias, que foram os que atuaram no curso de violão popular, tanto os alunos de violão popular estudam conteúdos de violão erudito como vice versa. Ou seja, podemos afirmar que a flexibilidade neste aspecto se dá em uma não contemplação de todo o conteúdo apresentado no programa, convergindo apenas para a ênfase naqueles que caracterizam o perfil do aluno, colo alguns conteúdos de forma periférica e até mesmo excluindo alguns outros conteúdos. Pode-se argumentar que um aluno de violão popular não precise estudar o conteúdo “introdução ao estudo do trêmulo”, por exemplo. A seguir, veremos como esta articulação de conteúdos é feita no curso de Bacharelado.

Conteúdos no curso de Bacharelado

Como já ressaltado anteriormente, a estrutura curricular do Bacharelado se apresenta com uma maior complexidade, sobretudo por ser um curso de nível superior. Deste modo, o aluno que pretende ter sua formação violonística neste curso da UFRN vivenciará uma gama de aprendizagens que compreende vários aspectos da formação de um instrumentista. Para analisarmos o disposto nos programas de cada disciplina, nos valem de uma busca no SIGAA, que dispõe de programas de todas as disciplinas da Matriz Curricular do curso referido.

Ao acessarmos este site, encontramos a obrigatoriedade nas disciplinas de *Instrumento* (de I à VIII) e de *Laboratório de Performance*. Além destas disciplinas, também há a obrigatoriedade de disciplinas como *História e Literatura do Instrumento* (I e II) e dos Recitais acadêmicos. Como já mostrado anteriormente, são três Recitais acadêmicos. Estes componentes curriculares não possuem um programa cadastrado por não serem disciplinas especificamente de conteúdo. Na verdade, os três recitais são uma espécie de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, funcionam como principal pré-requisito para a graduação dos alunos. Assim, para realizar o Recital de Graduação o aluno precisa realizar anteriormente os Recitais Solo e de Câmara. Estes, por sua vez, não possuem pré-requisito entre si.

Portanto, ao analisarmos as disciplinas de instrumento no Bacharelado, percebemos uma transversalidade coerente com as perspectivas destes outros componentes curriculares mencionados. E para esta análise, tomamos por base o quadro 5, que possui a mesma sistemática do quadro apresentado para o curso Técnico, no que diz respeito às nomenclaturas usadas. Todavia, o repertório exposto neste quadro ainda não está descrito em detalhes, pois será melhor analisado a partir do quadro 6, conforme será exposto mais adiante. No quadro 5, temos:

QUADRO 5			
Conteúdos – Curso de Bacharelado em Violão UFRN			
(Continua)			
Conteúdos	C	S	P
Estudos e reflexões sobre Postura.	P	Te	1
Técnica básica	P	Te	1
Método de estudo e organização do tempo	T	Me	1
Independência dos dedos de ambas as mãos	P	Te	2
Exercícios de arpejos e acordes repetidos	P	Te	2
Ligados ascendentes e descendentes	P	Te	2
Escalas	P	Te	2
Consolidação de um programa de estudo e escolha do repertório	T	Me	3
Projeção do som; formas de ataques; a importância das unhas	P	Te	3
Discussão e amadurecimento de questões relativas à postura; exercícios de correção postural a partir da realidade observada	P	Te	3
Exercícios de sincronização M.E. e M.D	P	Te	4
Exercícios com progressão metronômica	P	Te	4
Exercícios de leitura à primeira vista	P	L	4
Ferramentas para o desenvolvimento da velocidade e sincronização na execução musical	P	Te	5
Técnicas de leitura	P	L	5
Possibilidades de articulação e a sua consequência na interpretação musical	O	I	5
Procedimentos de digitação	P	Te	5
Repertório baseado nas variedades estilísticas e históricas estudadas	O	R	6
Características históricas e suas influências determinantes nos estilos musicais de cada período	T	Um	6
A música regional, seus compositores, influências e geração de novos estilos	T	Um	6
Repertório baseado nas variedades estilísticas e históricas estudadas	O	R	7
Conhecimento e prática dos principais livros e tratados sobre a técnica do violão	T	Um	7
Características históricas e suas influências determinantes nos estilos musicais de cada período	T	Um	7
Revisão de todo conteúdo abordado anteriormente	T	Me	8

QUADRO 5			
Conteúdos – Curso de Bacharelado em Violão UFRN			
(Conclusão)			
Conteúdos	C	S	P
Performance comentada	O	R/I	-
Estudo para reestruturação da técnica violonística	P	Te	-
Plano de estudo	T	Me	-
Estudo de exercícios técnicos	P	Te	-
Atelier de gravação	O	R/I	-
Elaboração de artigo científico na área de performance	T	Um	-
Recitais	O	R/I	-
Masterclasse	O	R/I	-

Vale salientar que os oito últimos conteúdos expressos neste quadro são oriundos das disciplinas de *Laboratório em Performance*. Como já mencionado anteriormente, estes componentes não possuem semestre específicos, e assim está expresso em seus programas. Portanto, a flexibilidade dos conteúdos no Bacharelado se expressa principalmente nestes componentes. Pois, podemos perceber que os outros conteúdos abordados, nas disciplinas de Instrumento, são especificados para cada semestre.

Ao analisarmos, os conteúdos preparatórios das disciplinas de Instrumento, percebemos que são abordados desde o início do curso até o quinto semestre, e posteriormente, no oitavo semestre de forma implícita no conteúdo denominado “revisão de todo conteúdo abordado anteriormente”. Todavia, os conteúdos preparatórios normalmente são abordados sistematicamente nos laboratórios. Como já mostrado, o professor Ezequias mencionou que utiliza a cada semestre, uma parte do Laboratório para fazer exercícios de técnica. Já o professor Eugênio, além de manter esta mesma prática, também ressaltou a importância da leitura à primeira vista, colocando que procura abordá-la de algum modo em todas as aulas.

Quanto à transversalidade, além de ser contemplada nos Laboratórios, também aparece de outras formas. Um exemplo claro é o “método de estudo e organização de tempo”, em que o professor trabalha durante todo o semestre aspectos da prática diária com o aluno, como já descrito nas entrevistas. Este procedimento, de certa forma, está contemplado ao longo de todo

o curso, mesmo sem estar explícito em todo semestre, pois, nos semestres seguintes este aspecto fica a cargo dos próprios alunos. De fato, este conteúdo precisa ser encarado como um procedimento de estímulo a autonomia do aluno e não um mecanismo de controle pelo professor. Assim, no momento em que o aluno vivencia este processo já no seu ingresso, esta organização se internaliza de modo que sua prática diária se consolida.

É claro que este aspecto não garante que todos alunos terão consciência e porão em prática a vivência diária com o instrumento. Por outro lado, a abordagem do professor faz com que o aluno possa ao menos tomar conhecimento desta perspectiva de aprendizagem do instrumento em que a prática diária é condição *sine qua non* para a consolidação da aprendizagem. E, neste contexto da prática diária, os conteúdos Operatórios se apresentam como um dos principais objetivos no estudo do instrumentista.

Neste prisma, ao analisarmos o quadro anterior, percebemos que há um número pequeno. Na verdade, isso não se apresenta como um dado qualitativamente importante. Pois, os conteúdos Operatórios permeiam todo o processo de aprendizagem. No caso dos *interpretativos*, eles estão articulados dentro das disciplinas de Laboratório. Já para o repertório, retiramos deste quadro, devido a sua complexidade. Assim, apresentaremos e analisaremos a seguir:

QUADRO 6		
Repertório sugerido – Bacharelado		
(Continua)		
Compositor	Obra (Peça, Estudo ou Concerto)	Período(s)
Leo Brower	20 Estudos Simples	1 e 2
	Peça sem título	2
	Fuga	3
	Decameron Negro	4
	Rito de los Orishas	7
F. Sor	20 Estudos (Ed. Segovia)	1 e 2
	Gran Solo	5
D. Aguado	Estudos	1

QUADRO 6		
Repertório sugerido – Bacharelado		
(Continua)		
Compositor	Obra (Peça, Estudo ou Concerto)	Período(s)
Matteo Carcassi	25 Estudos progressivos	1
S. Dodgson e H. Quine	10 Estudos	2 e 3
Villa-Lobos	12 Estudos	2 – 8
	Prelúdios	1 – 3
	Concerto para violão e pequena orquestra	8
Jorge Labrouve	12 Estudos	3
Radamés Gnatalli	10 Estudos	4 – 6
	Um dos concertos para violão e cordas	8
F. Mignone	12 Estudos	4 – 6
Frederic Hand	5 Studies for Guitar	4 – 6
	Trilogy	7
Dusan Bogdanovic	7 Estudos Polimétricos	5
	Jazz Sonatina	7
	Jazz Sonata	8
	Sonata	8
J. S. Bach	Prelúdio para alaúde	1
	Um movimento de suíte	1
	Dois movimentos de suíte	2 – 5
	Prelúdio, Fuga e Allegro BWV 998	6
	Sonatas para violino	6
	Uma das suítes para Alaúde	7
Francisco Tárrega	Prelúdios	1
João Pernambuco	Jongo	2

QUADRO 6		
Repertório sugerido – Bacharelado		
(Continua)		
Compositor	Obra (Peça, Estudo ou Concerto)	Período(s)
Augustín Barrios	Julia Florida	2
	Estudio de concerto	3 e 4
	Valsa Op. 8, n. 4	3
	Valsa Op. 8, n. 3	3
	La Catedral	4
	Las Abejas	4
	Mazurka Apassionata	5
	Un Sueño en la Floresta	5
Domenico Scarlatti	Sonatas	5
Mauro Giuliani	Sonata Eroica	5
	Grand Overture	5
Antônio Lauro	Valsa Venezuelana No 3	5
Marlos Nobre	Rememorias	6
	Momentos I	6
Edino Krieger	Ritmata	6
William Walton	Five Bagatelles for Guitar	6 – 8
Frank Martin	Quatro peças breves	6
Joaquin Rodrigo	En los Trigales	6
	Sonata Giocosa	8
	Tres Piezas Españolas: Fandango, Passacaglia e Zapateado	8
	Fantasia para um Gentilhombre;	8
	Concerto de Aranjuez	8
	Concerto Madrigal	8
Benjamin Britten	Nocturnal	7

QUADRO 6		
Repertório sugerido – Bacharelado		
(Conclusão)		
Compositor	Obra (Peça, Estudo ou Concerto)	Período(s)
Sérgio Assad	Aquarela	7
Ronaldo Miranda	Apassionata	7
Francis Kleynjans	A L'aube Du Dernier Jour	8
Richard R. Bennet	Sonata for Solo Guitar	8
Alberto Ginastera	Sonata	8
José Alberto Kaplan	Sonatina para violão	8

De acordo com este quadro – que está baseado nos programas das disciplinas de instrumento do Bacharelado – do primeiro ao sétimo período, um repertório de seis obras é sugerido (entre estudos e peças). No oitavo período, acrescenta-se um concerto. A ideia é que o aluno desenvolva um repertório durante o curso e que possa ter um leque de possibilidades na estruturação de um recital. O repertório sugerido não é definitivo. Assim, a cada semestre, são listadas obras para a escolha. Estas obras são apenas uma referência, pois, no final de cada lista semestral há a indicação “ou equivalentes”. Ou seja, o aluno deve escolher, a cada período, obras entre as listadas ou equivalentes a estas.

Deste modo, abrem-se possibilidades de trabalhos com repertórios diversos, em consonância com o discurso dos professores. Assim, percebemos que há contrastes entre as obras sugeridas, com períodos distintos da história da música, além de haver um repertório brasileiro. Contudo, podemos perceber que o repertório tradicional ainda é predominante na lista. Por outro lado, a expressão “ou equivalentes” é o ponto de flexibilidade que permite outros tipos de escolhas. Pois, a palavra equivalente, não necessariamente deve significar uma relação de igualdade de estilos, podendo ser também, equivalente tecnicamente, etc. Assim, o aluno que passa pelo conteúdo aqui apresentado, em nossa análise, tem a oportunidade de uma formação abrangente, seja do ponto de vista dos conteúdos preparatórios, operatórios ou transversais.

Neste contexto, de acordo com o que a literatura tem demonstrado, o curso de Bacharelado em Violão da EMUFRN se apresenta em conformidade com as discussões

vigentes. Entretanto, chamando novamente atenção para o discurso de Scarduelli (2011), acreditamos que as disciplinas pedagógicas precisam ser melhor sistematizadas. De acordo com a estrutura atual, conteúdos pedagógicos, que seriam transversais, podem ser contemplados em um conteúdo que classificamos inicialmente como Operatório, que está descrito como “Performance Comentada”. Este conteúdo é uma espécie de seminário que acontece entre os alunos, em que cada um faz uma espécie de recital didático. Este tipo de trabalho, de certa forma, ajuda na desenvoltura didática dos alunos. Contudo, acreditamos não ser suficiente, pois, caso os alunos queiram ingressar na carreira docente em escolas especializadas em música, precisará de outras competências a serem desenvolvidas.

Neste sentido, um outro conteúdo – denominado como “Conhecimento e prática dos principais livros e tratados sobre a técnica do violão” – também poderia ter sido classificado como pedagógico. Este conteúdo é previsto inicialmente para a disciplina de *Instrumento VII*, e deve ser trabalhado para que o aluno possa conhecer a literatura didática do violão. Mesmo assim, o enfoque deste conteúdo é muito mais musicológico e procedimental do que propriamente pedagógico. Portanto, a sugestão que fica a partir desta análise é que se possa viabilizar mecanismo de inclusão de conteúdos pedagógicos na formação do violonista, não só na UFRN, mas em todas as instituições que ainda não estejam atentando para esta realidade.

Materiais didáticos utilizados pelos professores

Estes conteúdos trabalhados são ministrados através dos materiais didáticos que já foram mencionados anteriormente. Entretanto, a abordagem apresentada anteriormente tratou apenas dos pensamentos dos professores em relação aos mesmos. A seguir, uma outra perspectiva analítica será apresentada, com base no conhecimento destes materiais, conforme a pesquisa aqui realizada em sua totalidade, englobando os aspectos apresentados pela literatura como também os aspectos percebidos ao analisarmos os materiais didáticos. Iniciaremos abordando sobre os métodos e posteriormente trataremos sobre o uso das TIC na EMUFRN.

Para abordarmos inicialmente sobre os métodos, retomemos inicialmente os métodos mencionados pelos professores. Para isso, vejamos o seguinte quadro (MB – Mencionado por Álvaro Barros, MS – Mencionado por Eugênio de Souza, e, ML – Mencionado por Ezequias Lira):

QUADRO 7				
Métodos utilizados pelos professores em 2014.1				
Autor	Obra	MB	MS	ML
Clássico-Românticos	Estudos (diversos)	X	X	X
Leo Brouwer	Estudos Simples	X	X	X
Abel Carlevaro	<i>Cadernos Didáticos (1 à 4)</i>	X	X	X
Abel Carlevaro	<i>Masterclasses (Técnica aplicada)</i>		X	X
Abel Carlevaro	<i>Escuela de la Guitarra</i>		X	X
Scott Tennant	<i>Pumping Nylon</i>	X	X	X
Jorge Cardoso	<i>Ciencia y Método de la Técnica Guitarrística</i>			X
Lee F. Ryan	<i>The Natural Classical Guitar</i>			X
<i>Dominique Hoppenot</i>	<i>Le Violon Intérieur</i>			X

De modo geral, ao analisar estes e outros métodos utilizados para a aprendizagem de violão, percebemos a existência de três perspectivas de abordagens dos autores. Em primeiro lugar, verificamos a existência de uma perspectiva *técnico-tradicionalista* na maior parte dos métodos. Dentro desta perspectiva, encontramos em Carlevaro o auge entre os métodos de violão. Ou seja, podemos inferir que as escolas que o antecederam já tinham uma perspectiva tecnicista e pragmática, uma vez que apresentavam exercícios técnicos que propunham um desenvolvimento particular. Por exemplo, um arpejo de mão direita pode ser utilizado para desenvolver a independências entre cada um dos dedos hipoteticamente utilizados. Assim, o instrumentista deve realizar este exercício apenas com este objetivo.

Na visão carlevariana, 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 para a operacionalização de aspectos específicos. Por isso, ele produziu uma literatura didática que inclui o trabalho com a técnica pura e também com a técnica aplicada. Deste modo, todo seu trabalho deve ser entendido como uma organização de conteúdos relacionados à formação do violonista em que a técnica deve ser considerada como anterior à *performance*, mas que também deve ser refletida no contexto do repertório. Ou seja, ao estudar a obra didática de Carlevaro, o estudante de violão passa a compreender quais os aspectos técnicos contidos em cada obra musical que toca.

Esta concepção percebida em Carlevaro é na verdade uma espécie de compilação de todas as obras didáticas que o antecederam. Assim, pode-se observar que os seus quatro cadernos são fragmentações de aspectos técnicos já trabalhados por outros autores. Por exemplo, não há novidade alguma em um caderno específico de escalas ou de arpejos, mas a compilação deles e a descrição explicativa de procedimentos técnicos implícitos nos fragmentos musicais apresentados. Além disso, em seu *Escuela de la Guitarra*, o autor traz toda uma fundamentação teórica da técnica violonística. Neste livro, ele aborda sobre a necessidade da ergonomia na concepção da técnica. Em sua visão, a ergonomia é que possibilita a obtenção de resultados com poucos movimentos e pouco esforço. A partir desta concepção, ele traz várias sugestões bem sistematizadas de como movimentar os braços, cotovelos, mãos e dedos, dentre outros aspectos. Portanto, este ponto apresentado pela obra didática de Carlevaro é o marco diferencial entre ele e as obras anteriores.

Após a obra de Carlevaro, outros autores publicaram métodos dentro desta mesma perspectiva. Assim, conforme nossa análise, um primeiro passo que realmente trouxe uma inovação significativa foi o já mencionado Scott Tennant, em seu *Pumping Nylon*. Neste livro, encontramos uma síntese aparentemente completa de toda a técnica violonística. Alguns aspectos que não foram sistematizados e explicados anteriormente – como a técnica do trêmulo e rasgueados flamencos – aparecem em uma perspectiva processual. Por exemplo, o autor sugere a realização de *stacatos* para a obtenção de velocidade na execução do trêmulo. Ou ainda o fortalecimento muscular dos dedos da mão direita para uma execução fluente da técnica de rasgueados, característicos da música flamenca.

Por isso, denominamos esta perspectiva de *técnico-sistemática*. Pois, além das características já apresentadas, percebe-se uma sistematização de cada elemento técnico trabalhado. Existem, por exemplo, pequenas reflexões sobre mitos relacionados à velocidade no contexto da técnica instrumental. Também há descrições de rotinas de estudos, além de uma reflexão sobre a prática. Além disso, existem outras reflexões, com destaque para um trecho de pouco mais de uma página sobre ansiedade na *performance*. 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.

A perspectiva técnico-sistemática, trazida por Tennant, diferencia-se da escola carlevariana, portanto, pela forma sintética em que compila a técnica violonística. Por este motivo, tem um grande alcance e aceitação por parte dos cursos de violão em várias

universidades no Brasil e no mundo. Mesmo assim, não acredito que deva ser encarado como um método que supera os outros materiais didáticos que aqui estão sendo analisados. Assim, no processo de formação do violonista, tanto a concepção técnico-tradicionalista quanto a concepção técnico sistemática deve ser trabalhada. Além destas concepções, também podemos somar a concepção técnico-cognitivista, que tem sido bastante discutida por alguns autores já apresentados nos dois primeiros capítulos, com destaque para Donoso (2014).

Na perspectiva apresentada por este autor, Eduardo Fernandez (2000) é um exemplo de método alinhado a esta concepção que estamos denominando de técnico-cognitivista. Ainda segundo Donoso (2014, p. 48-49), “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”. Dentro deste contexto, o autor ainda ressalta que, mesmo sabendo que este trabalho não possui rigor científico – apenas pautado na experiência de intérprete e professor de violão – está alinhado com as teorias científicas que abordam sobre fatores cognitivos na aprendizagem de instrumento musical.

Como já mostrado anteriormente, nenhum dos professores chegou a mencionar o trabalho de Educaro Fernandez (2000) como referência de material didático utilizado no semestre. Por outro lado, o professor Ezequias mencionou três trabalhos que se alinham a esta perspectiva técnico-cognitivista, sendo um destes no campo da aprendizagem de violino. Como já vimos, ele destacou os trabalhos de Jorge Cardoso, Lee Ryan e Dominique Hoppenot.

Além deste diferencial do professor Ezequias em relação a menção destes métodos, ele foi o único dos entrevistados que afirmou estar elaborando uma apostila de violão para auxiliar na aprendizagem de seus alunos. Em sua concepção, é preciso que os alunos disponham de exercícios sistematizados com uma espécie de resenha de cada exercício, e que contemplem os vários aspectos envolvidos no processo de aprendizagem implícito em cada um deles (LIRA, 2014).

Concordamos com o pensamento deste professor, e ainda acrescentamos que, dentro desta perspectiva, seria possível elaborar materiais didáticos que contemplem elementos técnicos da música popular brasileira, que corrobora com o pensamento do professor Eugênio quando comparou os estudos de instrumentistas de orquestra com uma parte do trabalho realizado por Scott Tennat. Ainda nesta perspectiva, pode-se aludir aos comentários do professor Álvaro, que chamou atenção para aspectos importantes da aprendizagem violonística

que já são encontrados em autores da tradição clássico-romântica. Ou seja, neste material didático, pode haver uma congregação das perspectivas técnico-tradicionalista, técnico-sistemática e técnico-cognitivista. Este tipo de produção não necessariamente estaria atrelado apenas ao que estamos chamando de método, mas também pode gerar reflexões científicas, fazendo com que alunos do curso de Bacharelado, por exemplo, possam se empenhar na produção de artigos no campo da *performance*.

Além da utilização de métodos e da possível criação de apostilas e outros materiais didáticos, o ensino e aprendizagem do violão na EMUFRN pode se apropriar também do uso das TIC. Atualmente, já existe um uso considerável de novas tecnologias facilitadoras da aprendizagem violonística. Neste sentido, o que se pode propor são algumas atualizações de acordo com as tecnologias já disponíveis.

Uma realidade interessante encontrada na UFRN, é que investimentos tem sido realizados para que a universidade ganhe destaque no cenário nacional. Um outro aspecto específico, que facilita o uso das TIC, é a viabilidade da internet nas dependências da instituição. Portanto, pode-se realizar vídeo conferências com professores externos à instituição, criar grupos virtuais de discussão em que os alunos e professores possam discutir as questões de aprendizagem, além de gravação vídeos e áudios pelos alunos para motivá-los na atuação e discussão sobre aspectos técnicos e interpretativos entre os pares.

Através do uso destas tecnologias, é possível que haja um estado de prontidão na aprendizagem, por parte dos alunos. Pois, segundo as pesquisas, estes recursos tecnológicos normalmente têm aumentado os níveis de motivação dos alunos sob a perspectiva de uma aprendizagem mais condizente com as expectativas da contemporaneidade. Assim, mesmo sabendo que muitos destes recursos aqui mencionados já são utilizados pelos professores – como no caso das gravações – acreditamos que uma melhor sistematização deste aspecto pode elevar os níveis de interesse por parte dos alunos. Ressaltamos contudo, que o fato de apontarmos para esta necessidade não tem relação com baixos índices de motivação encontrados nos alunos. Em primeiro lugar, porque não fizemos nesta pesquisa, este tipo de medição e análise, e em segundo lugar por que em cursos de formação de instrumentista normalmente os alunos já possuem motivação intrínseca. Logo, o aspecto que nos leva a fazer estas considerações se deve ao fato já colocado anteriormente – a partir da fala do professor Eugênio – que muitos alunos estão sendo tomados de forma negativa pelas novidades tecnológicas do mundo contemporâneo. Portanto, acreditamos que esta reflexão pode nos

ajudar na concepção de estratégias para que os aspectos positivos das TIC venham a suplantar os aspectos negativos.

Em síntese

Os aspectos trazidos ao longo deste capítulo nos permitiu perceber uma íntima relação entre os vários dados coletados durante esta pesquisa. Como vimos, a formação dos professores entrevistados contemplou aspectos tanto pedagógicos quanto aspectos musicológicos e artísticos. Este tipo de formação permitiu que estes adotassem posturas abertas quanto às potencialidades de seus alunos e a conseguinte estruturação de objetivos flexíveis para cada um deles.

Além disso, os conteúdos trabalhados têm relação com perspectivas de ensino e aprendizagem dispostas nas diretrizes da educação musical contemporânea. Entretanto, ressaltamos que a pedagogia instrumental, enquanto uma subárea da educação musical, possui suas características particulares. Assim, as discussões sobre dicotomias – como ensino *coletivo* e *individual*, ou ainda música *popular* e *erudita* – encontradas na literatura investigada foi suficientemente apresentada na visão educacional dos professores. Quanto a esta última dicotomia, os professores foram uníssomos ao dizerem que o estudo do violão transcende estas fronteiras. Argumentaram ainda que, no processo de formação do violonista contemporâneo, é importante que sejam contempladas as mais variadas perspectivas de estilos musicais, mesmo que o aluno já tenha inicialmente uma propensão a uma especialização estilística musical. Quanto à primeira dicotomia, este trabalho pôde ressaltar a importância do *Laboratório de Performance*.

Na perspectiva apresentada pelos docentes entrevistados, o ensino deve ser ministrado sob estas duas modalidades, seja tutorial ou coletivamente, para que os alunos possam ter momentos compartilhados – em direção ao crescimento coletivo – como também momentos de intimidade com o instrumento no processo diário de estudo e durante as aulas – pela via do crescimento individual dos sujeitos. Portanto, os conteúdos distribuídos nos cursos Técnico e Bacharelado são articulados de um modo distinto. Por exemplo, no curso técnico, os conteúdos são organizados quase que exclusivamente nas disciplinas de instrumento. Já no Bacharelado, a articulação dos conteúdos é feita entre disciplinas de instrumento, laboratório, história do instrumento e realização de recitais.

Desse modo, os alunos egressos do curso Técnico são preparados – conforme a fala dos professores e do próprio PCTM (EMUFRN, 2006a) – para atuar no mercado de trabalho quanto para prosseguir os estudos no curso de Bacharelado, caso queiram aprofundar os conhecimentos e vivências musicais e violonísticas. Já no Bacharelado, este aprofundamento pode ser tanto no campo musicológico e científico quanto no campo artístico.

Para que estes conteúdos sejam bem articulados, os professores utilizam materiais didáticos condizentes com estas propostas de conteúdo. Estas propostas, englobam aspectos preparatórios, operatórios e transversais, conforme denominamos. Ademais, as perspectivas metodológicas implícitas nestes conteúdos abordados pelos materiais didáticos utilizados pelos professores abrangem o que denominamos desde a técnico-tradicionalista, passando pela técnico-sistemática e chegando à perspectiva técnico-cognitivista. Portanto, a partir das análises aqui exploradas, temos este aparato de concepções, e perspectivas didáticas e metodológicas empreendidas nos cursos de formação do violonista da UFRN.

CONCLUSÃO

O estudo realizado neste trabalho permitiu compreender concepções, conteúdos e perspectivas didáticas e metodológicas que constituem o ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da EMUFRN. Assim, a metodologia escolhida – pesquisa qualitativa – se mostrou alinhada às perspectivas contemporâneas na área de educação musical. O resultado obtido a partir da organização e análise dos dados coletados neste trabalho permitiram uma triangulação entre a bibliografia, documentos e as entrevistas realizadas na instituição.

Em primeiro lugar, a literatura investigada apontou para uma diversidade de temáticas relacionadas ao ensino de instrumento musical, seja no âmbito nacional ou internacional, podendo ser evidenciados os seguintes aspectos: discussões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, o modelo conservatorial, a autoaprendizagem, prática deliberada e informal, pesquisas que focam a performance e interpretação, leitura à primeira vista e aspectos psicológicos na aprendizagem de violão, além de uma incursão sobre temáticas emergentes.

Estes trabalhos investigados permitiram inferir que poucos deles se preocuparam com uma questão fundamental no campo das investigações educacionais: a compreensão de perspectivas de ensino, neste caso, de violão. Neste viés, empreendemos em um segundo momento, uma análise de documentos norteadores do ensino na EMUFRN. Este processo permitiu a verificação das perspectivas teóricas e metodológicas e de conteúdos que embasam a formação em violão nos cursos de música da UFRN.

Com base nestes dados analisados na literatura e nos documentos, as entrevistas realizadas com os professores trouxeram uma reflexão detalhada sobre o perfil destes além dos objetivos e funções das disciplinas de violão nos cursos Técnico e Bacharelado da instituição mencionada. Além disso, pudemos verificar as demandas dos sujeitos envolvidos nesta proposta de ensino musical e as concepções acerca das práticas de formação e das metodologias de ensino que caracterizam a ação docente investigada.

Cada temática apresentada e discutida na literatura teve ressonância nas outras etapas da pesquisa. No âmbito das discussões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, percebemos uma sintonia na fala dos professores, uma vez que os mesmos tiveram um discurso afinado ao colocarem que o ensino coletivo não é superior ao ensino individual, nem vice-versa. Este aspecto também pode ser verificado na estrutura curricular do curso de Bacharelado em

música, que possui em sua Matriz Curricular, disciplinas concomitantes de Laboratório de Performance (coletiva) e instrumento (individual).

Muitos autores que discutem sobre esta temática, dentre outros, problematizam o que ficou conhecido como modelo conservatorial de ensino instrumental. Para alguns destes autores, este tipo de ensino apresenta características que o coloca à margem das perspectivas contemporâneas sobre o ensino de instrumento musical. Contudo, as reflexões apresentadas nesta pesquisa demonstraram que existem características neste modelo que fazem com que sua manutenção na contemporaneidade seja refletida. Ou seja, há uma necessidade de manutenção na intensidade da prática instrumental, mas claro, com uma reformulação de aspectos em direção de um novo paradigma para a formação em instrumento.

Em outro viés, ao tratarmos sobre a autoaprendizagem, mostramos que os processos de autonomia largamente difundidos no paradigma de ensino e aprendizagem da educação contemporânea também são encontrados nas concepções de ensino de violão. Alguns pesquisadores apresentam relatos de autoaprendizagens de sujeitos fora de contextos de ensino formal. A partir destas reflexões, tratou-se sobre os processos de autoaprendizagem vivenciados pelos professores entrevistados. Logo, percebeu-se que as aprendizagens informais são uma característica que proporciona autonomia dos sujeitos em direção a uma aprendizagem significativa, para que estes possam transcender os aspectos aprendidos dentro das instituições enquanto alunos.

Na mesma direção, a prática deliberada e informal foi discutida de uma forma mais específica, demonstrando que estas devem integrar o processo de ensino e aprendizagem na formação do violonista. Contudo, pôde-se verificar que aspectos oriundos da prática informal não são sistematizados com profundidade na instituição investigada. Vale ressaltar que, quando se fala em prática informal, em oposição à prática deliberada, refere-se às práticas como improvisação e processos outros criativos semelhantes. Portanto, na concepção dos professores entrevistados, o ensino de violão na EMUFRN não inclui estas práticas informais em sua sistematização, mesmo considerando importante para o contexto formativo. Esta discussão pode instigar pesquisas que investiguem a necessidade – ou não necessidade – da inclusão sistemática da prática informal no processo de formação do instrumentista. Sabe-se que em algumas instituições, dentre elas a UFRN, existem disciplinas como harmonia e improvisação, mas pouco encontramos conteúdos alinhados à prática deliberada em disciplinas de específicas de instrumento.

Ainda alinhamos as perspectivas desta pesquisa aos estudos que focam a performance e interpretação. Nestes trabalhos, autores tratam sobre aspectos inerentes aos processos de aprendizagem instrumental para estudantes em contextos semelhantes ao desta pesquisa. Nestes trabalhos, é possível encontrar publicações que abordam sobre conselhos para aprimoramento da técnica instrumental, com vistas à performance de alto nível.

Neste contexto, um aspecto específico importante é a leitura à primeira vista e aspectos psicológicos na aprendizagem de violão. Neste ponto, o contexto aqui estudado se mostrou claramente alinhado às perspectivas apresentadas nos estudos contemporâneos, uma vez que os professores abordaram sobre dificuldades na obtenção de fluência na leitura à primeira vista dos alunos, de um modo geral. Além deste aspecto, os professores afirmaram que esforços estão sendo empreendidos para que esta realidade seja modificada. Do mesmo modo, a literatura apresentada, discute esta problemática e aponta soluções a partir de abordagens metodológicas com perspectivas cognitivas. Assim, também tratamos de temáticas emergentes observando as principais contribuições destes estudos no contexto de ensino e aprendizagem de instrumento musical, principalmente no âmbito das pesquisas que abordam sobre o uso das TIC para facilitar a aprendizagem musical.

Com base neste conteúdo apresentado, observou-se a necessidade de preenchimento de algumas lacunas no campo das pesquisas em educação musical. Em primeiro lugar, percebeu-se que as pesquisas que tratam sobre o ensino coletivo (ou em grupo) de instrumento musical precisam ganhar mais maturidade epistemológica, para que se possa discutir as principais problemáticas do ensino, desmistificando assim as dicotomias como: tutorial e coletivo, tradicional e contemporâneo, erudito e popular, prática deliberada e informal. Além disso, pesquisas melhor sistematizadas neste campo permitiram compreender que, no campo da prática de ensino de instrumento, estas dicotomias devem ter suas fronteiras quebradas, evitando assim, ideias extremistas que defendem a importância de apenas uma via de cada uma destas dicotomias.

A reflexão aqui apresentada sobre questões relacionadas à leitura à primeira vista permitiu inferir que os estudos nesta área precisam de maior atenção, principalmente no que diz respeito à reflexão de sistemáticas de ensino e aprendizagem que atuam sob a perspectiva psicológica. Dentro deste campo, pode-se enfatizar sobre a necessidade de estudos que reflitam melhor sobre as concepções de ensino implícitas nos materiais didáticos como os métodos, por exemplo. Assim, a análise feita neste trabalho categorizou os conteúdos em *Preparatórios*,

Operatórios e Transversais, além de caracterizar os métodos em *Técnico-tradicionais*, *Técnico-sistemáticos* e *Técnico-cognitivos* – o que pode auxiliar em futuras pesquisas que também procurem refletir sobre estes aspectos.

Outra lacuna percebida nesta investigação, é a pouca reflexão sobre a inclusão de aprendizagens no campo da *Pedagogia da performance* em cursos de formação instrumental, no contexto brasileiro. E, com mais variabilidade sobre este aspecto, a discussão geral sobre expectativas de mercado para o egresso desses cursos precisam entrar na pauta dos estudos. Ademais, acreditamos que pelos motivos aqui apresentados nestas considerações finais, esta pesquisa traz contribuições relevantes para a área de educação musical, mais especificamente no campo do ensino de instrumento.

No contexto investigado percebemos e categorizamos, de modo geral, três concepções de ensino de violão, a saber: tradicionalista, sistemática e cognitivista. Neste ponto, podemos afirmar que futuras investigações poderão refletir melhor estes aspectos, descrevendo em detalhes estas concepções a partir de outras metodologias de pesquisa. Os conteúdos aqui apresentados assumiram categorias e subcategorias distintas. Pois, dentro de uma perspectiva organizacional, os conteúdos ministrados no contexto investigado assumem diferentes funções de acordo com seu caráter preparatório, operatório ou transversal. Ainda podemos ressaltar que as perspectivas didáticas e metodológicas do ensino de violão na EMUFRN apresentadas nesta dissertação permitiram uma reflexão sobre a flexibilidade inerente ao ensino de instrumento, principalmente no contexto do ensino individual. Este aspecto aqui refletido, pode ser melhor investigado em pesquisas que abordem as características específicas em outras localidades, realizando, por exemplo, a observação *in loco* de práticas de ensino atreladas ao processo de formação do instrumentista. Desse modo, a partir deste estudo, pode-se levantar questões a serem investigadas em novas abordagens, levando-se em conta concepções, conteúdos e metodologias em contextos distintos em que a formação instrumental é contemplada, levando-se, inclusive, a perspectiva do aluno.

REFERÊNCIAS

- ALÍPIO, Alisson. *Teoria da digitação: um protocolo de instâncias, princípios e perspectivas para a construção de um cenário digital ao violão*. Tese (Doutorado em Música). PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- ANTUNES, Gilson U. G. *O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades*. Tese (Doutorado em Música). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.
- ARÔXA, Ricardo Alexandre de Melo. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.
- ARROYO, Margarete. *Educação musical na contemporaneidade*. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002, p. 18-29.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BASTIEN, James W. *How to Teach Piano Successfully*. 3 ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1995.
- BLOOM, B.S. *Generalizations about Talent Development*. In: Bloom, B. S. (ed.) *Developing talent in young people*. New York: Balantine Books, p. 547-549, 1985.
- BLOOM, Harold. *Um Mapa da Desleitura*. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação).
- BOGO, D. *Leitura musical ao violão: um método focado na dificuldade das mudanças de posição*. IN: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 1., 2007, *Anais...* Curitiba: EMBAP, 2007, p. 1-12.
- BORÉM, Fausto. *Afinação integrada no contrabaixo: desenvolvimento de um sistema sensorio-motor baseado na audição, tato e visão*. In: ANAIS DO X ENCONTRO ANUAL

DA ANPPOM – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA. Goiânia, agosto, p. 53-58, 1997.

BARROS, Álvaro Alberto de Paiva. Natal, Brasil, 18 jul. 2014. Entrevista concedida a Jacó Silva Freire.

BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. *Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas*. In: II SIMPOSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: II SIMPOM, 2012.

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

BRAGA, P.D.A.; RIBEIRO, G.M. *Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância*. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina, Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 1167-1172.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CL, n. 112, seção 1, p. 59-62 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55483111/dou-secao-1-13-06-2013-pg-59>>. Acesso em: 12 de nov. 2013.

_____. *Decreto nº 5.622, de 10 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...* para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

_____. *Lei nº 9.394/96*, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRESLER, Liora. *Ethnography, phenomenology and action research in music education. Visions of Research in Music Education*. Princeton, v. 8, n. 1, 2006.

_____. *Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007.

CARCASSI, Mateo. *Méthode complète pour la guitare divisée em trois parties*. Paris: 1836.

CARROL, W.; BANDURA, A. *Representation guidance of action production in observational learning: a causal analysis*. *Journal of Motor Behavior*. v. 22, p. 85-97, 1990.

CASEY, Joseph L. *Teaching Techniques and Insights for Instrumental Music Educators*. Chicago: GIA Publications, 1993.

CAVALIERI, Cecília. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. *Per Musi*, v. 1. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, p. 52-62, 2000.

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

COSTA, Cristina Porto. *Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical*. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2005.

_____. *Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, set. 2008, p. 89-95.

CÔTÉ, J. *The influence of the family in the development of talento in sports*. *The Sport Psychologist*, v. 13, p. 395-417, 1999.

CUSTODERO, L.A. *Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age*. *Music Education Research*, v. 7, p. 185-209, 2005.

_____. *Seeking challenge, finding skill: flow experience and music education*. *Arts Education Policy Review*, v. 103, n. 3, p. 3-9, 2002.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. *The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

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

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. *Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIACAO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 17, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, ANPPOM, 2007.

DONOSO, Pablo Pérez. *Utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes do Bacharelado em Violão da UFPB*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2014.

DONOSO, Pablo; AROXA, Ricardo. *Imagens mentais: implicações para o ensino e aprendizagem e para a leitura à primeira vista no violão*. IN: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÕES DA EMBAP / Organizado por Fabio Scarduelli e Fernando Aguera (7. : 2013 : Curitiba, PR) *Anais.../ VII Simpósio Acadêmico de Violões da Embap*, 09 e 14 de dezembro de 2013. – Curitiba: EMBAP, 2013. ISSN: 2317-- 4862.

DUNSBY, Jonathan. *Performing music: shared concerns*. Oxford: Oxford Press, 1999.

ERICSSON, K. A. *Peak performance and age: an examination of peak performance in sports*. *Applied Cognitive Psychology*, v. 8, p. 164-196, 1994.

ERICSSON, K.A.; KRAMPE, R.T.; TESCH-ROMER, C. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychology Review*, v. 100, n. 3, pp. 363-406, 1993.

EMUFRN, Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Projeto de Curso da Licenciatura em Música*. Natal, 2004.

_____. *Regimento Interno do Curso Técnico de Música*. Natal, 2013.

_____. *Projeto do Curso Técnico de Música*. Natal, 2006a.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música*. Natal, 2006b.

FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares Feitosa. *O ensino de trompa: um estudo dos materiais didáticos utilizados no processo de formação do trompista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

FIREMAN, M. C. *Leitura Musical à Primeira Vista ao Violão: a influência da organização do material de estudo*. Tese (Doutorado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FITTS, P.; POSNER, M. *Human Performance*. Belmont: Wadsworth, 1967.

FOWLER, Charles B. *Crane Symposium: Toward an understanding of the teaching and learning of musical performance*. State University of New York at Potsdam, 1986.

FRAGELLI, T. B. O; GÜNTHER, I. A. *Relação entre dor e antecedentes de adoecimento físico... Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 18-23.

- FRANCA, Cecília Cavalieri. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. Per Musi. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 52-62.
- FREIRE, Jacó Silva. *O violão no processo de formação do licenciado em música: revisão de literatura*. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical...Anais. ABEM, Pirenópolis-GO, 2013.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade*. Revista Música Hodie. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 81-92, 2010.
- FURNEAUX, S. LAND, M. F. *The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading*. Proceeding of the Royal Society of London, v. 288, p. 2435-2440, setembro, 1999.
- GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. *Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 27-35, mar. 2008.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. *Aprendizagem significativa e ensino do piano: subsídios para uma reflexão sobre a pedagogia do instrumento musical*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIACAO BRASILEIRA DE EDUCACÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro, ABEM, 2004.
- HALLAM, Susan. *Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for educations*. In: JORGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (eds.). Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice , p. 89-107. Oslo: Norges Musikkh o gskole, 1997.
- _____. *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann, 1998.
- _____. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.
- HANNAN, M. *Contemporary music student expectations of musicianship training needs*. *International Journal of Music Education*, v. 24, n, 2, p. 148-158, 2006.
- HARDER, Rejane. *Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade*. Opus, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.
- _____. *Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências adquiridas*. Música Hodie - Revista do Programa de Pós-Graduação

Stricto-Sensu da Escola de Musica e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. v. 3. Goiânia, 2003, p. 35-43.

JARDIM, Antônio. *Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira*. *Plural*: Revista da Escola de Musica Villa-Lobos, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.

JARDIM, V. L. G. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JØRGENSEN, Harald. *Strategies for individual practice*. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence*. Strategies and techniques to enhance performance. Londres: OXFORD University Press, 2004.

JUSLIN, Patrik N. e Roland S. Persson. *Emotional Communication*. In: *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Ed.). New York: Oxford University Press, p. 219-235, 2002.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KRAEMER, Rudolf D. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em *Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000, p. 51-64.

KRIK, C. G. *Fernando Sor*. 2004. Disponível em:

<http://www.icoldwell.com/robert/music/etude/LVII_07.html>. Acesso em: 19 de setembro de 2014.

LA VILLE, Cristian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LACORTE, S. *Violão a distância no curso de licenciatura em música: perfil dos alunos formandos*. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2012, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 2291-2299.

LAGE, G. M.; BOREM, F.; BENDA, R. N.; e MORAES, L. C. *Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade*. *Per Musi*, 5, 6. 2002.

LIRA, Ezequias Oliveira. Natal, Brasil, 17 jun. 2014. Entrevista concedida a Jacó Silva Freire.

LOURO, Ana Lucia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com os professores de instrumento*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *Entre conchas e retalhos: conversas com docentes universitários-professores de instrumento*. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p. 107-127.

LOURO, Ana Lúcia de Marques; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editoria 1, 2013.

MACHADO, A.C.T.A. *Interação professor-aluno: preferência por autonomia ou controle*. Londrina, 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, E. *Construção de materiais didáticos para a disciplina de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um relato de experiência*. In: XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 598-604.

MATOS, Robson Barreto. *Choro: uma abordagem técnica instrumental*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007.

_____. *Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MOLINA JÚNIOR, Sidney José Molina. *Performance musical como desleitura*. In: XV Congresso nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música... Anais, 2005, p. 1175-1181.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Ensino coletivo de violão: possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD*. V. 7, outubro de 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13697/7749>> Acesso em 06 mai. 2013.

_____. *Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (Violão)*. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, Salvador, 2008.

_____. *Repertório de música brasileira para violão: construindo conhecimentos musicais significativos para estudantes*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007.

NASCIMENTO, Darlan Alves do. *Educação através do violão*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. Anais...João Pessoa: ABEM, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Braga de. *Os sete estudos para violão solo de Carlos Alberto Pinto Fonseca: uma abordagem analítica sobre demandas técnicas*. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, 2011.

PENNA, Maura. *Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório*. IN: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. Joao Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. p. 101-111.

_____. *Música(s) e seu(s) ensino(s)*. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2010.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. *A escola Violonística de Abel Carlevaro*. Dissertação de Mestrado. USP. 2003.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. *A noção de habitus conservatorial e suas implicações nas praticas de educação musical*. [sl], 2012.

_____. *Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo*. Revista da Abem. Londrina, v. 22, n. 32, 2014, p. 90-103.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan. *Ação pianística: uma proposta de interação para a pratica instrumental*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIACAO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais....* Natal, ABEM, 2002.

PROVOST, Richard. *Rethinking guitar pedagogy*. EGTA J. n. 8, 1997, p. 38-44.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 197-209.

_____. *Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade*. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 7-18.

_____. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Motivação para aprender nas aulas coletivas de violão a distância*. In: XIX Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 445-454.

_____. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Porto Alegre, 2013a. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

_____. *Autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroteoria da autodeterminação*. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. Produção de conhecimento na área de Música, 2012. p. 620-627.

_____. *Educação musical a distância online: desafios contemporâneos*. Revista da Abem. Londrina, v. 21, n. 30, 2013b, p. 35-48.

_____. *Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância*. In: XX Encontro Nacional da ABEM, 2011, Vitória. A Educação Musical do Brasil do século XXI, 2011. p. 1264-1274.

RIBEIRO, G.M.; BRAGA, P.D.A. *Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento*. In: XIX Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 445-454. RINK, John. *Musical performance: a guide to understanding*. New York. Cambridge University Press, 2002.

RINK, John. *The practice of performance: studies in music interpretation*. New York. Cambridge University Press, 2005.

RISTESKY, Ice B. *A new foundation of guitar philosophy...Essay*. Theoria, v. 15, n. 2, 2006. ISSN 0717-196X.

SANTOS, R.A.T.; HENTSCHKE, L. *A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais*. Per Musi, Belo Horizonte, n. 19, p. 72-82, 2009.

SCARDUELLI, Fábio. *A situação atual do violão no contexto universitário brasileiro*. IN: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba. *Palestra...* Curitiba: EMBAP, 2011, p.1-22.

SCARDUELLI, Fábio. FIORINI, Carlos Fernando. *Formação Superior em Violão: um diálogo entre programas do curso e atuação profissional*. Opus, Porto Alegre, V. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

SCARDUELLI, Fábio. FIORINI, Carlos Fernando. *Mecanismo, Técnica e audição: uma proposta de pilares norteadores para a formação superior em violão*. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2012, p. 1177-1183.

SCOGGIN, Gláucia Borges. *A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade...* Per Musi, Belo Horizonte, v. 7, 2003, p.25-36.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2000.

SLOBODA, J. A. *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SOARES, Albérrio Cláudio Diniz. *Orientadores técnicos nos estudos IV e VII de Francisco Mignone*. Dissertação de Mestrado. UFBA. 1998.

SOUZA, Eugênio Lima de. *Recursos técnicos e processos intertextuais na Sonatina para Violão de José Alberto Kaplan*. UFRJ. 1997.

_____. Natal, Brasil, 21 jul. 2014. Entrevista concedida a Jacó Silva Freire.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *Curso Técnico de Música: Formação por Competências*. IN: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

SPERB, Guilherme. *O estudo do método de Fernando Sor e sua interação com a construção de uma interpretação para a Sonata, Op. 25*. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, 2012.

STARK, D.; DES PREZ, J. *Essential Skills for Sight Reading Guitar*. Warner Bros Pubns: Miami, 1999.

SWANWICK, Keith. *Ensinando musica musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Atravez – Associação artístico cultural. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice ; GAUTHIER, C. *O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?* In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 185-210.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, A.C.G.S. *Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades*. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 4, p. 77-86.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa*. In: II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2006, Goiânia, Goiás. *Anais...* Goiânia: Enecim. 2006, p. 89-96.

_____. *Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tilmann: um estudo preliminar das ações musicais de violonistas enquanto executantes*. In: XI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Belo Horizonte. 1998, p. 197-200.

_____. *Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo*. In: XVIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

_____. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós Graduação em Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995. Disponível em <<http://ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. *Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo em duas IES brasileiras*. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 341-345.

ULLOA, Mario Penaranda. *Articulação musical e técnica instrumental: sugestões para aprimorar o desempenho instrumental no violão*. *Ictus*: periódico do programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, no 5, p.53-56, 2004.

VIEIRA, G.; RAY, S. *Arranjos aplicados ao ensino coletivo de violão: uma análise baseada nos métodos de Henrique Pinto (1978), Turíbio Santos (1992), e Othon Filho (196)*. SEMPEM, 2007, p. 53-60.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. *A escolarização do ensino de música*. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), 2004, p. 141-150.

VIEIRA, Maria do Rocio R. I. *Técnica de Alexander e o violonista: a educação somática, a técnica de Alexandre como influências no movimento organizacional, às práticas corporais na área da música*. IN: SIMPÓSIO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2008, p. 271-280.

WEISSBERG, R.W. *Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories*. IN: STENBERG, R.J. (Ed.). *Handbook of creativity*. pp. 226-250, 1999.

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

_____. *Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno*. IN: SIMPOSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010b.

WILLIAMON, Aaron. *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

WOLFF, Daniel. *Como Digitar uma Obra para Violão*. VIOLÃO INTERCÂMBIO. São Paulo, n.46, p.15-17, 2001.

APÊNDICES



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Apêndice A

Carta ao Diretor da Escola de Música da UFRN

Natal, ____ de _____ de 2014.

Prezado Diretor,

Como acadêmico do Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como orientador o Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, venho solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização de minha pesquisa, cujo objetivo é compreender as concepções, conteúdos e características didático-metodológicas do ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN. Esta pesquisa se dará por meio de aplicação de entrevistas com os docentes envolvidos em disciplinas de Violão dos cursos referidos, além de realização pesquisa documental, em que serão analisados os documentos norteadores do ensino de violão nesta instituição (PPP, regimentos, materiais didáticos utilizados pelos professores, etc.). Os dados e todas as ações desenvolvidas nesse processo serão protegidos por sigilo ético. Desse modo, a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão. Aproveito para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os sujeitos envolvidos na pesquisa não são obrigados a participar. Portanto, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se ao Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, do PPGMUS da UFRN. Desde já agradeço sua autorização.

Eu, _____, RG nº _____, Diretor da Escola de Música da UFRN, autorizo a realização da pesquisa acima descrita. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Diretor da Escola de Música da UFRN

Mestrando do PPGMUS da UFRN

Apêndice B



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Carta ao coordenador dos cursos de Graduação em Música da UFRN

Natal, ____ de _____ de 2014.

Prezado coordenador dos cursos de Graduação em Música da UFRN,

Como acadêmico do Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como orientador o Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, venho solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização de minha pesquisa, cujo objetivo é compreender as concepções, conteúdos e características didático-metodológicas do ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN. Esta pesquisa se dará por meio de aplicação de entrevistas com os docentes envolvidos em disciplinas de Violão dos cursos referidos, além de realização pesquisa documental, em que serão analisados os documentos norteadores do ensino de violão nesta instituição (PPP, regimentos, materiais didáticos utilizados pelos professores, etc.). Os dados e todas as ações desenvolvidas nesse processo serão protegidos por sigilo ético. Desse modo, a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão. Aproveito para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os sujeitos envolvidos na pesquisa não são obrigados a participar. Portanto, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se ao Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, do PPGMUS da UFRN. Desde já agradeço sua autorização.

Eu, _____, RG n° _____, coordenador dos cursos de Graduação em música da UFRN (Bacharelado e Licenciatura), autorizo a realização da pesquisa acima descrita. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Coordenador dos cursos de Graduação em Música da UFRN

Mestrando do PPGMUS da UFRN

Apêndice C



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Carta ao coordenador do curso Técnico de Música da UFRN

Natal, ____ de _____ de 2014.

Prezado coordenador do curso Técnico de Música da UFRN,

Como acadêmico do Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como orientador o Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, venho solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a realização de minha pesquisa, cujo objetivo é compreender as concepções, conteúdos e características didático-metodológicas do ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN. Esta pesquisa se dará por meio de aplicação de entrevistas com os docentes envolvidos em disciplinas de Violão dos cursos referidos, além de realização pesquisa documental, em que serão analisados os documentos norteadores do ensino de violão nesta instituição (PPP, regimentos, materiais didáticos utilizados pelos professores, etc.). Os dados e todas as ações desenvolvidas nesse processo serão protegidos por sigilo ético. Desse modo, a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão. Aproveito para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os sujeitos envolvidos na pesquisa não são obrigados a participar. Portanto, gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se ao Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, do PPGMUS da UFRN. Desde já agradeço sua autorização.

Eu, _____, RG _____ n° _____, coordenador do curso Técnico de música da UFRN, autorizo a realização da pesquisa acima descrita. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Coordenador do curso Técnico de Música da UFRN

Mestrando do PPGMUS da UFRN

Apêndice D



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os professores de violão da UFRN

Fui informado de que a pesquisa “Ensino e aprendizagem de violão na UFRN”, desenvolvida como trabalho de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN, tem como objetivo compreender as concepções, conteúdos e características didático-metodológicas do ensino e aprendizagem do violão nos cursos Técnico e Bacharelado em música da UFRN. Fui informado também de que a coleta de dados envolve gravações de áudio e/ou filmagens das aulas de violão e entrevistas semiestruturadas. As gravações terão fim científico e acadêmico. Fui esclarecido também de que a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos à pessoa participante do projeto em questão. Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são o Professor Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, docente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o mestrando Jacó Silva Freire, discente do referido Programa. É estabelecido o compromisso por parte dos pesquisadores de aclarar quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias no momento da realização do estudo ou posteriormente, por meio dos diversos meios de comunicação que estejam disponíveis.

Após ter sido devidamente informado dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, RG nº _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação por meio das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para a pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolvida pelo mestrando Jacó Silva Freire, com a orientação do Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiróz, para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão e o uso das referências a terceiros, ficando o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós Graduação em

Música da UFRN. Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e os de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração,

Natal, ____/____/ de 2014

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Apêndice E



Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores de violão da UFRN

Nome completo:

Data de nascimento:

Formação geral e de violonista

Como se deu sua inserção na música (iniciação musical, decisão de ser profissional, estudo formal, acadêmico)?

Como definiu o violão como instrumento principal?

Qual a ênfase da sua formação como violonista? (que repertório trabalha, que aspectos dá destaque no seu estudo)

Em que escolas estudou violão?

Quais professores de violão você destacaria como importantes para a sua formação?

Experiências profissionais

Você atua como violonista atualmente?

De que forma tem atuado?

Em que espaços atua ou já atuou como violonista?

Que repertórios têm trabalhado na sua prática profissional

Sobre a atividade docente

Desde quando atua como professor do instrumento?

Em que escolas atuou?

Há quanto tempo atua na EMUFRN?

Em que cursos/níveis de ensino atua na EMUFRN?

Quais disciplinas de violão você ministra em cada um deles?

Quais os objetivos do trabalho que desenvolve em cada nível?

Que conteúdos você trabalha em cada um deles

- No que se refere à técnica:
- Leitura à primeira vista (incluindo cifra e outros):
- Repertórios:
- Interpretação em geral:
- Outros aspectos no que tange à prática instrumental:

Que repertórios são trabalhados? Em qual desses repertórios você dá mais ênfase?

Que materiais didáticos utiliza para desenvolver o trabalho em cada nível?

- No que se refere aos métodos:
- Cds, dvds outros materiais audiovisuais:
- Apostilas:
- Livros/outros:

Quais as contribuições desse material para o ensino do instrumento?

Você considera que há alguma questão importante que não é abordada nesse material e que seria importante para o ensino de violão?

Como desenvolve suas aulas, em linhas gerais (como divide o conteúdo, o tempo; trabalha atividades

coletivas, individuais; realiza apresentações periódicas etc.)?

Considerando os diferentes níveis de ensino, qual o mercado de trabalho que você almeja preparar o aluno?

Questões gerais

Destaque três questões que tem dificultado o seu trabalho com o ensino do violão:

Destaque três aspectos positivos no seu trabalho com o ensino do violão: