



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado em Música
Área de concentração: Educação Musical

Ítalo Artur Viana de Melo

**PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CONTRABAIXO ELÉTRICO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPB**

João Pessoa
Outubro de 2020

ÍTALO ARTUR VIANA DE MELO

**PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CONTRABAIXO ELÉTRICO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa: Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientador(a): Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa
Outubro de 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528p Melo, Italo Artur Viana de. Práticas e
concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo
elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB /
Italo Artur Viana de Melo. - João Pessoa, 2020.
108 f. : il.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música - Ensino superior. 2. Contrabaixo elétrico -
Ensino. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: “Práticas e concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB”

Mestrando: Ítalo Artur Viana de Melo

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabio Henrique Gomes Ribeiro Orientador/PPGM-UFPB

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro interno/PPGM-UFPB

Prof.
Dr. Anderson de Sousa Mariano
Membro externo ao programa / DEMus - UFPB

João Pessoa, 31 de outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela força e ânimo para prosseguir em meio às dificuldades. Agradeço também pela música e por me fazer sentir vontade de progredir a cada dia.

Aos meus familiares pelo apoio durante essa jornada de curso, meus avós, tios e tias, meus pais e minhas irmãs. Agradeço em especial a minha mãe Edileusa, que nunca me deixou faltar nada e sempre me incentivou aos estudos, buscando o meu melhor e me proporcionando além dessa formação acadêmica, uma formação como ser humano.

Agradeço a minha noiva Cinthia Maria Soares por todo o suporte ao longo da construção desta dissertação e pelas partilhas de aprendizado ao longo de todo o relacionamento.

Agradeço aos professores do departamento de música e também da licenciatura em música, que com certeza me proporcionaram uma formação musical e humana com grande propriedade. Agradeço ao professor Xisto Medeiros, meu professor de contrabaixo elétrico, que por inúmeras vezes me ajudou compartilhando suas experiências musicais e aceitou de bom grado a participação nesta pesquisa. Agradeço aos meus colegas da pós graduação, que partilharam comigo essa jornada de aprendizados. Agradeço ainda, aos alunos da licenciatura em música que fizeram parte da realização deste trabalho por meio das entrevistas e questionários.

Ao meu professor e orientador Fábio Henrique Gomes Ribeiro, pela amizade, incentivo e disposição ao longo de todo o trabalho, contribuindo enormemente para a qualidade desta realização.

Por fim, a todos aqueles mencionados ou não neste singelo agradecimento que contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa, muito obrigado!

RESUMO

O campo de educação musical tem apresentado significativa ampliação de estudos na busca por contemplar os contextos de práticas da música popular onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem musical. Nessa perspectiva, este trabalho destaca os estudos referentes a música popular e sua entrada nas instituições formais de ensino, sobretudo nas universidades brasileiras. Diante deste contexto, este trabalho tem como tema os processos de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no ensino superior. Para isso, tem como principal foco de estudo a realidade do ensino de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB. O trabalho tem como base os estudos da educação musical em torno do ensino de instrumentos musicais, da formação superior na música popular e áreas afins. Assim, o trabalho de pesquisa teve como objetivo geral compreender as principais práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Para isso, foi conduzido um estudo de caso sobre esta realidade entre março de 2019 e maio de 2020. O trabalho teve uma abordagem qualitativa, pois teve como foco um universo de acepções, motivos, pretensões, crenças, valores e atitudes que correspondem a uma realidade mais profunda das relações humanas, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Assim, tomando como base esta perspectiva metodológica, foi possível descrever, explicitar e interpretar as práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. A partir dos principais resultados do trabalho foi possível compreender que as habilidades adquiridas pelos alunos de contrabaixo elétrico se baseiam, na prática, em contextos diversificados, que incluem desde espaços não escolares à formação acadêmica tradicional. Ainda, foi possível compreender que as principais práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música, constatadas por meio das observações, entrevistas e questionários se deram mediante o estudo dos métodos voltados para o contrabaixo elétrico ou não, exercitando as questões técnicas e de leitura musical, bem como o repertório e a improvisação, esta última sendo praticada apenas com alunos que já possuem certa bagagem musical.

Palavras-chave: Ensino de Contrabaixo Elétrico. Ensino Superior em Música Popular. Ensino de Instrumentos Musicais.

ABSTRACT

The field of music education has shown a significant expansion of studies in the search to contemplate the contexts of popular music practices where processes of musical teaching and learning occur. In this perspective, this work highlights the studies related to popular music and its entry into formal educational institutions, especially in Brazilian universities. In this context, this work has as its theme the teaching and learning processes of electric bass in higher education. For this, its main focus of study is the reality of teaching electric bass in the Music Degree Course at UFPB. The work is based on the studies of music education around the teaching of musical instruments, higher education in popular music and related areas. Thus, the research work aimed to understand the main teaching and learning practices of electric bass in the Music Degree Course at the Federal University of Paraiba. To this end, a case study was conducted on this reality between March 2019 and May 2020. The work had a qualitative approach, as it focused on a universe of meanings, motives, pretensions, beliefs, values and attitudes that correspond to a deeper reality of human relations, processes and phenomena that cannot be reduced to the mere operationalization of variables. Thus, based on this methodological perspective, it was possible to describe, explain and interpret the teaching and learning practices of electric bass in the Music Degree Course at the Federal University of Paraiba. From the main results of the work it was possible to understand that the skills acquired by students of electric bass are based, in practice, in diverse contexts, which range from non-school spaces to traditional academic training. Still, it was possible to understand that the main teaching and learning practices of electric bass in the Music Degree Course, verified through observations, interviews and questionnaires took place through the study of methods aimed at electric bass or not, exercising the questions techniques and musical reading, as well as the repertoire and improvisation, the latter being practiced only with students who already have a certain musical background.

Keywords: Teaching Electric Bass. Higher Education in Popular Music. Teaching Musical Instruments.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1- Estilos de Ensino	47
Quadro 2- Teorias sobre aprendizagem e instrução de Bautista e colaboradores (2010).....	49
Quadro 3- Perfis professores de música com diferentes experiências de ensino	51
Gráfico 1- Influências na escolha pela música	80
Gráfico 2- Motivos para escolher a UFPB para estudar contrabaixo elétrico	82
Gráfico 3- Estrutura da rotina de estudos	85
Gráfico 4- Habilidades pretendidas no desenvolvimento do curso	86
Gráfico 5- Expectativas futuras após conclusão do curso	87
Tabela 1- Quantidade de estudantes por idade	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	21
Música Popular na Educação Superior e a Formação do Contrabaixista	21
1.1 A formação do músico popular como fenômeno de estudo.....	22
1.2 A formação do contrabaixista elétrico	26
1.3 O processo metodológico da pesquisa	31
1.3.1 O delineamento da pesquisa e os procedimentos de produção / obtenção das informações	31
1.3.2 Organização e análise dos dados	35
1.3.3 Condutas éticas adotadas durante a pesquisa	36
CAPÍTULO II	38
O Ensino e Aprendizagem de Instrumentos Musicais na Contemporaneidade.....	38
2.1 Demandas e realidades contemporâneas para o ensino de instrumentos musicais.....	38
2.2 Perfis de professores de instrumento musical e suas concepções sobre ensino e aprendizagem.....	44
2.3 Perfis de aprendizagem de estudantes de instrumento.....	53
CAPÍTULO III	58
A Formação Superior em Música Popular na UFPB e a Realidade do Baixo Elétrico	58
3.1 O baixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB	58
3.2 As aulas de contrabaixo observadas	63
CAPÍTULO IV	70
Processos e Concepções de Ensino e Aprendizagem do Contrabaixo Elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB	70
4.1 Perfil e concepções de ensino do professor de contrabaixo elétrico.....	70
4.2 Perfis de aprendizagem e concepções dos alunos.....	78
4.3 Interações entre o professor e alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico na UFPB	89
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

A cada ano tem se percebido a ampliação dos estudos em educação musical na busca por contemplar os diversos contextos onde ocorrem processos de ensino e aprendizagem musical. Nessa perspectiva, destaco os estudos referentes à música popular e sua entrada nas instituições formais de ensino, sobretudo nas universidades brasileiras.

Entendo ser imprescindível a compreensão de como as universidades brasileiras abarcaram o ensino de música e particularmente o ensino da música popular no ensino superior. Assim, é nessa vertente que desenvolvi a pesquisa que embasa esta dissertação e fundamenta as discussões, tendo como foco os processos de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.

Compreende-se que inicialmente muitas instituições de ensino superior incorporaram os conservatórios de música para dentro de suas unidades de ensino, juntamente com a figura do professor de caráter técnico profissionalizante. Este conceito de professor e de músico vem sendo absorvido ao longo do tempo e permanece presente em muitos dos cursos superiores de música no Brasil e até mesmo no mundo, como Pereira (2012) nos apresenta em sua revisão acerca do tema, auxiliando na compreensão de como tais cursos têm lidado com as novas demandas da educação musical. De mesmo modo, Bújes (2007) traz um estudo sobre os conservatórios superiores na Espanha, o que seria equivalente aos nossos cursos superiores nas universidades do Brasil, e conclui que os mesmos parecem seguir defendendo o modelo de artista e de música tida como culta, na qual esteve presente na origem destes centros educativos: uma música comprometida com a espiritualidade, com o esforço para transcender o material, a criação da obra de arte pela obra de arte, sem uma função social.

Esses estudos já evidenciam a presença de uma forte estrutura conservatorial, mesmo ante as novas demandas da educação musical e da crescente inserção da música popular nas instituições superiores de ensino. O primeiro registro que se tem sobre o ensino de música popular em nível superior no Brasil é datado de 1989, quando a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) se tornou a primeira universidade brasileira a oferecer um curso de graduação em música popular. A iniciativa, segundo o jornal da própria UNICAMP, representava uma certa tendência, emergida anos antes, em várias partes do mundo, de reconhecimento da música popular como objeto de estudo.

Sua implantação não foi fácil e representava em alguns aspectos o embate entre classe “dominante”, os detentores do saber configurado como de alto valor, e os “dominados”,

detentores de um saber que não se configurava como relevante. A exemplo disto, o jornal da UNICAMP cita:

Em 1987, quando foi constituída a comissão para elaborar o curso, era uma proposta ousada, uma vez que a música popular, considerada pelo sociólogo Edgar Morin como “o mais cotidiano dos objetos de consumo” da sociedade moderna, não figurava de modo relevante nem mesmo como objeto de pesquisa de determinadas áreas do conhecimento como as ciências sociais, comunicações ou estudos da linguagem. O fato de ser ainda um tema periférico no meio acadêmico brasileiro, tornava essa proposta pouco provável (UNICAMP, 2006, p. 23).

Contudo, reconheço que visões singulares não devem ser fruto de um progresso do conhecimento empírico, já que as convicções que nos movem com máxima força possível, o fazem na forma de luta com outros ideais, que são para as outras pessoas tão sagradas como são para nós as nossas (WEBER, [1904] 1998, p. 88). Ainda assim, o debate sobre a implementação da música popular no ensino superior, inicialmente promovido pela UNICAMP, proporcionou diversas reflexões posteriores que culminaram na adoção por parte de outras universidades da mesma proposta “ousada” a partir dos anos 2000. A exemplo disto, temos os relatos da implantação do bacharelado em música popular na UFMG em 2007, na UFRGS em 2012 e, também da licenciatura com habilitação para práticas interpretativas, incluindo a música popular na UFPB em 2012.

Compreendendo os limites de uma pesquisa de mestrado, sobretudo de tempo, o presente trabalho não pretendeu catalogar quantas universidades brasileiras possuem curso de música popular, seja na modalidade de bacharelado ou licenciatura, o que consequentemente inclui o ensino de baixo elétrico. Ainda assim, no decurso da revisão de literatura foi possível localizar 59 trabalhos que versavam sobre a música popular em ambiente de ensino superior, dentre os quais foram selecionados 25 por ter uma ligação mais direta com a questão central do presente trabalho, sendo 14 artigos, 5 dissertações, 4 teses, 1 matéria de jornal acadêmico e 1 monografia.

Logo, por meio de trabalhos como o de Dantas (2015), Santos (2015), Rodrigues (2015), Bollos (2008), Couto (2009), Green (2012), Thomaz (2018), Lacorte (2007), Góis (2016), Lima (2014), Cortes (2012), entre outros, foi possível perceber os desafios que integram a formação do músico popular em ambiente de ensino superior, tendo em vista a novidade que ainda pode ser considerada a sua entrada e a versatilidade que pressupõe a sua prática profissional.

Um desafio apontado especificamente por Green (2012) é que ao se inserir a música popular no currículo, os educadores parecem deixar de lado as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. Assim, apesar de a música popular estar presente como conteúdo curricular, as reflexões sobre sua demanda específica em termos de estratégias que melhor abarquem este ensino nos espaços formais e superiores ainda são recentes. Outro ponto importante levantado pela autora, e também encontrado em outras discussões na literatura acerca do tema, como Góis (2016) e Queiroz (2013) é a reflexão sobre os benefícios da adaptação e do diálogo das práticas de aprendizagem informais da música popular com as práticas formais e como elas podem contribuir positivamente em sala de aula nas experiências e significados dos alunos.

Desse modo, a revisão em torno dos processos de ensino e aprendizagem dos músicos populares, foi importante para o entendimento da formação musical dos mesmos, compreendendo de que maneira as vivências em diferentes contextos influenciaram em seu aprendizado. Além disso, outra concepção importante levantada pela revisão em torno dos músicos populares é a relevância de se considerar os valores sociais e culturais desses estudantes presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, por entender que toda música possui particularidades de transmissão, produção e circulação, as discussões mais recentes a respeito do ensino e da aprendizagem neste contexto, além de relatar os desafios enfrentados e trazer um panorama de como tem se dado essa integração da música popular no ensino superior, têm sido enriquecidas com propostas de abordagens pedagógicas para o ensino de teoria, análise e instrumento, bem como uma proposta de implementação de uma bibliografia básica. A exemplo disto, Freire (2015) faz uma busca por um referencial teórico para o ensino de teoria no contexto da música popular; o trabalho de Carvalho (2011) traz perspectivas para o ensino de ritmo, buscando uma abordagem mais condizente com a perspectiva plural que a música popular carrega; e o trabalho de Falcon (2014) propõe o estudo das melodias do choro para o desenvolvimento técnico do músico contrabaixista entre outros.

Embora essa entrada da música popular no ensino superior represente um avanço, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento de uma demanda vigente, ainda se faz necessário o aumento de reflexões sobre esta temática tendo em vista que alguns cursos, por sua recente elaboração, apresentam certo descompasso entre a proposta dos projetos políticos pedagógicos e as expectativas e demandas discentes, sobretudo no que diz respeito à formação voltada para as singularidades da música popular, como Dantas (2015) aponta em seu trabalho,

tratando da realidade do ensino de guitarra elétrica nos cursos ligados à música popular da Universidade Federal da Paraíba.

Portanto, penso que, no intuito de encurtar este descompasso, cabe à educação musical, ciência que tem como uma de suas vertentes o estudo dos processos pedagógicos da música em diversos contextos, produzir conhecimento no que diz respeito a essas práticas na tentativa de prover reflexões e ações pedagógicas que venham proporcionar um melhor rendimento à formação de músicos e professores de música no contexto de ensino superior.

No que se refere a pesquisas que relatem diretamente sobre o ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico ficou constatado que a quantidade de material, como reforça Simara Oliveira (2015), é baixa; e os poucos textos que foram identificados traziam reflexões a essa mesma problemática, salientando o pequeno corpo de estudos disponível, como destaca Oliveira (2015): “Em relação aos artigos e pesquisas científicas relacionadas ao ensino do instrumento, são ainda mais raras publicações a respeito [...]” (p.11).

Em pesquisa anterior, porém mais recente que Oliveira (2015), com um trabalho de cunho monográfico intitulado “O ensino de baixo elétrico no curso de extensão em música da Universidade Federal da Paraíba” (portanto, com as limitações de um trabalho final de graduação), pude observar essa mesma constatação, percebendo que ainda não há uma inserção significativa das pesquisas sobre o referido instrumento na literatura especializada da área de música no Brasil:

[...] Observa-se ainda uma escassez no que se refere a materiais pedagógicos acadêmicos voltados para o baixo elétrico, bem como trabalhos científicos. Tal situação motivou-me a desenvolver a pesquisa que culminou neste trabalho, entendendo que possa ser uma contribuição no sentido de fornecer mais uma discussão que venha a contribuir com o desenvolvimento da área (MELO, 2016, p. 13).

Essa dificuldade se dá devido à novidade que ainda é a inserção do ensino de baixo elétrico na academia e nos espaços formais de ensino de música. De acordo com Nilson (2014), analisando o contexto específico do estado do Rio de Janeiro, não havia graduação em baixo elétrico na UNIRIO e na UFRJ, duas das maiores referências do ensino de música no estado, até o ano em que o seu trabalho foi publicado, o que exemplifica essa recente integração do ensino do instrumento nas universidades.

Dessa forma, o presente trabalho aborda as práticas de ensino/aprendizagem de baixo elétrico, no Curso de Licenciatura em Música da UFPB e nessa conjuntura vislumbra investigar questões importantes relacionadas a esse universo e consequentemente contribuir com o avanço do conhecimento acerca da realidade de ensino e estudo do referido instrumento.

O interesse por essa pesquisa surgiu no término da graduação, quando fui indagado por vários alunos de contrabaixo elétrico, do Curso de Licenciatura em Música, com as seguintes questões: como estudar o instrumento (baixo elétrico) e o que estudar? A partir dessas perguntas e de minha imersão mais ampla nessa realidade surge o problema de pesquisa que norteou o processo investigativo: **Como se dá o ensino/aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB?**

De certa forma, as questões relativas à definição de conteúdo e estratégias de estudo transcorrem para todo e qualquer estudante de música, sendo, no entanto mais recorrentes no universo da música popular, uma vez que se trata de um contexto marcado pela carência de materiais didáticos, conforme apontado por músicos e estudantes (REQUIÃO, 2002, p. 83). Ainda nessa vertente inclui-se a pouca preocupação pedagógica de alguns desses poucos métodos para instrumentos populares, já que em sua maioria, são escritos por músicos que ganharam notoriedade no cenário musical, sem uma formação pedagógica para tal.

Fiz parte da primeira turma de baixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB e algumas questões relevantes em relação ao instrumento também estiveram presentes, incluindo “como e o que estudar”, tendo em vista a falta da abordagem em torno da sistematização ou organização da rotina de estudos nos materiais didáticos e nas aulas. Com o acúmulo de atividades, tocando baixo elétrico em vários grupos, gravando, ministrando aulas particulares e em escolas especializadas, bem como elaborando projetos acadêmicos e ansiando por mais desenvolvimento no instrumento, ficou ainda mais evidente a necessidade de aprender a gerenciar meus estudos. Ao fazer a junção dessa inquietação com as incertezas dos colegas de curso, percebi que havia a necessidade de se pesquisar mais a fundo acerca do ensino do instrumento, observando as principais pesquisas em relação ao referido tema e buscando eventuais respostas ou apontamentos para tal problemática.

Sob esta ótica, ganha particular pertinência o motivo pelo qual foi escolhido este tema. O presente trabalho justifica-se pelo intuito de emergir em um contexto importante da educação musical que carece de estudos, reflexões e abordagens crítico-científicas. Por consequência desse processo, pretende-se contribuir para o aumento de pesquisas que descrevam a realidade de ensino do baixo elétrico, além do escopo da construção do referencial teórico sobre o mesmo.

Diante dessa realidade brevemente discutida, das pesquisas acerca do ensino de instrumento, música popular no ensino superior e mais especificamente do ensino de baixo elétrico, busco trazer como contribuição uma maior reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem em torno do mesmo, na tentativa de servir como subsídio para futuros trabalhos sobre o referido tema, aportes para a formação continuada dos professores e auxílio para a

prática dos estudantes de contrabaixo elétrico. À luz das experiências dos alunos e do professor, busquei ao longo da pesquisa observar como o perfil, os conteúdos e as estratégias se relacionam na construção do saber musical.

Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa teve como objetivo geral compreender as principais práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Delimitando o objetivo central, destacando os objetivos específicos do trabalho, que buscaram verificar e compreender: as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas; o modo como o professor mensura a realização das atividades propostas e o desenvolvimento dos alunos; o perfil dos estudantes; as perspectivas futuras dos estudantes em relação a sua formação e área de atuação; como os estudantes elaboram suas rotinas de estudo e como mensuram seu próprio desenvolvimento; e, por fim, como o perfil, os conteúdos e estratégias se relacionam na construção do processo de ensino.

A pesquisa realizada teve como base a abordagem metodológica qualitativa, por entender o universo de acepções, entre outros fatores, que corresponderam a profundidade das relações humanas percebidas nos processos investigados e que não poderiam ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a pesquisa foi delineada metodologicamente como estudo de caso e, no intuito de responder os objetivos propostos e compreender a realidade a ser estudada, foram elencadas as ferramentas de coleta e de produção de informações, englobando os procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário, entrevistas semiestruturadas e observação participante.

A análise dos dados foi realizada a partir do diálogo dos resultados obtidos com a literatura que embasou a discussão sobre o ensino de instrumentos na contemporaneidade, o perfil dos professores e seus estilos motivacionais de ensino e o perfil de aprendizagem dos estudantes. De forma mais geral, a análise também contou com estudos que abordam perspectivas contemporâneas da educação musical, sobretudo no que tange à formação do músico popular, levando em consideração as especificidades do contexto investigado.

Com o intuito de apresentar os principais resultados e conclusões obtidos a partir da pesquisa, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, apresentando inicialmente as dimensões epistêmicas e metodológicas do estudo no capítulo I, aprofundando as discussões sobre a formação do músico popular e evidenciando o contrabaixista neste contexto.

No segundo capítulo, trato das dimensões teóricas do estudo tomando como base os trabalhos que abordam realidades particulares de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico, como as monografias de Nilson (2014), Falcon (2014), Moraes (2014), Oliveira

(2015), e as dissertações de Castanheira (2016) e Menezes (2017) entre outros textos, utilizados como parâmetro para diálogo com a realidade do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em práticas interpretativas da UFPB. Ainda, neste capítulo trato da abordagem dos estilos motivacionais dos professores por meio das proposições de Figueiredo (2014), dos perfis de ensino por meio de Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) e dos perfis de aprendizagem de David Allen Kolb (1979), com o intuito de produzir um conjunto de elementos teóricos significativos para compreender as práticas e concepções de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico.

Por entender as particularidades do caso investigado o capítulo três se deu no intuito de verificar e compreender a formação superior em música popular na UFPB, bem como descrever a realidade do contrabaixo elétrico nesse contexto de ensino, trazendo informações gerais sobre o curso e seus desdobramentos em específico para o instrumento. Por fim, no capítulo quatro são analisados e discutidos os dados colhidos nas observações, questionários e entrevistas, visando desenvolver considerações finais e apontamentos futuros, baseando-se nos dados gerais que alicerçaram este trabalho.

CAPÍTULO I

Música Popular na Educação Superior e a Formação do Contrabaixista

A partir do conjunto de pesquisas utilizadas para construção das bases deste estudo foi possível perceber quão heterogênea tem se consolidado a área de educação musical. Figueiredo (2010, p. 173) evidencia essa abrangência da área ao afirmar que as pesquisas em educação musical têm crescido regularmente, o que se pode constatar por meio das produções que tratam das mais diversas temáticas e que estão cada vez mais de fácil acesso.

Assim, diante da diversidade de publicações, foram selecionados 27 trabalhos em âmbito internacional, mas apenas 23 fizeram parte da revisão por uma relação mais direta com a pesquisa em desenvolvimento e mais 20 trabalhos em âmbito nacional para discussão sobre educação musical. Em sua maioria, os artigos, dissertações e teses encontradas investigam os processos de ensino e aprendizagem nos diversos contextos e suas contribuições para a qualidade do processo, na tentativa de documentar estas trajetórias educacionais para servir de ponto de análise e auxílio para a prática de professores, pesquisadores e estudantes de música.

Contudo, pude localizar pesquisas que tratavam sobre o ensino musical com abordagens informais, principalmente no que diz respeito aos benefícios do diálogo com situações formais e não formais de educação musical. A exemplo disto temos os trabalhos de James L. (2018), Pulman (2014), Virkkula (2016), Law e Ho (2015), Kallio (2017), Dyndahl et al (2017), Voss (2016) publicados no cenário internacional sobre esta temática e Dantas (2015), Couto (2009), Medeiros (2018), Braga (2005), Coelho (2016), Grosman (2001), Marcelino (2014), Narita (2015) entre outros, como exemplos de produção nacional.

A partir destas publicações foi possível perceber que é de grande interesse da educação musical, em nível nacional e internacional, o estudo e a análise dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro e fora das universidades, bem como fora dos demais ambientes formais de ensino, refletindo sobre os benefícios do intercâmbio cultural. Fica claro que é de suma importância valorizar as singularidades culturais e sociais de cada indivíduo envolvido nestes processos dialógicos, entendendo que a simples troca de abordagem, transplantando o informal para o formal e vice-versa, não tem se demonstrado ser uma prática efetiva, como bem salientou Arroyo (1999) com sua vivência no congado e no conservatório, dois mundos sociais diferentes, mas igualmente dinâmicos e renováveis.

Tais perspectivas nos auxiliam na compreensão sobre o ensino de contrabaixo elétrico, instrumento ligado intimamente à música popular e às suas particularidades de formação. Com base nestes estudos, podemos destacar aqui a percepção de que não basta aos professores simplesmente transplantar para o ensino superior as práticas que os músicos tinham de forma anterior à academia e à inserção do contrabaixo elétrico nas universidades. Ainda, também não se deve sobrepor as práticas de ensino da academia sobre as suas vivências anteriores. Assim, nos parece evidente que uma estratégia significativa para se lidar com esta realidade teria como tônica o diálogo e a interação.

Diante disso, neste capítulo apresento algumas reflexões sobre a formação do músico popular, evidenciando o contrabaixista elétrico neste contexto, discutindo também as bases metodológicas que nortearam a construção da pesquisa. Por meio dos descritores música popular, ensino de instrumentos, contrabaixo elétrico, contrabaixo acústico e educação musical foi possível delinear as vertentes da literatura utilizada no presente estudo, bem como estabelecer algumas bases para comparação, corroboração ou problematização dos dados colhidos. Apresento então as escolhas para definição do fenômeno investigado, os critérios para seleção e organização dos dados, bem como a qualificação da questão central da pesquisa perante a literatura da área de educação musical.

1.1 A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR COMO FENÔMENO DE ESTUDO

A partir de estudos que discutem o ensino da música popular na educação superior tem sido possível perceber que a entrada da música popular nas universidades brasileiras tem sido fruto de verdadeiros embates, quebras de preconceitos e paradigmas. Os padrões da música popular são outros, pois sua apreensão, criação e consumo são deveras singulares.

Desta forma é imprescindível refletir sobre as características deste ensino, já que sua inserção é realidade e o que fica de ponto para discussão é a forma com que os professores e as instituições estão lidando com esse contexto. Focalizando nas licenciaturas em música, que é o cerne desta pesquisa, Pereira (2012) salienta em sua tese que em muitos casos a figura do professor das licenciaturas em música advém dos conservatórios e por mais que se tentasse reformular o currículo, algumas práticas do conservatório eram recriadas. O repertório, a postura metodológica, as bases teóricas, a bibliografia recomendada, a estrutura das disciplinas (ementa e conteúdo) são alguns dos elementos que ainda se reproduzem, mesmo que inconscientemente, segundo Pereira (2012).

Isso implica dizer que em muitos casos os alunos oriundos da música popular têm sido formados nos ambientes de ensino superior por meio de um modelo de ensino que privilegia em grande parte a música erudita e acaba negligenciando o seu contexto formativo anterior. Diante disso, as pesquisas na área de educação musical têm sugerido uma postura relativista e aberta a interações e diálogos para melhor atender a esta demanda. Nesse sentido Travassos (2001) expõe que “diante das diferenças culturais ‘obliquas e matizadas’ do século XXI, a atitude necessária ainda é a do relativismo antropológico, que habilita a fazer ‘uma incursão imaginativa numa mentalidade alheia’ (e uma aceitação dela)” (p. 81).

Nessa mesma perspectiva plural, Queiroz (2013) destaca que a área de educação musical é compreendida como uma complexa rede de interações que se constitui nos meandros da sociedade, e esta rede é que compõe os fios que configuram a música como expressão cultural. É em torno dessa perspectiva, não querendo desaguar em respostas inacabadas, mas concordando com o que foi mencionado, que alcançamos a compreensão de que a postura relativista e dialógica tem se mostrado como possibilidade para lidar com os processos de ensino e aprendizagem dos músicos populares no ensino superior. Ficando claro que quanto mais culturalmente diverso, mais integrador será o processo, quanto mais aberto o currículo, dialogando com o local e o global, maior será o sucesso da educação musical ao lidar com essa realidade.

Tomando como base os trabalhos trazidos para a discussão sobre a formação do músico popular (25 trabalhos: sendo 14 artigos, 5 dissertações, 4 teses, 1 matéria de jornal acadêmico e 1 monografia) entendemos que esta ocorre de forma bastante múltipla, com interações de diversos contextos, escolares e não escolares, formais e informais. Os trabalhos de Dantas (2015), Santos (2015), Rodrigues (2015), Bollos (2008), Barreto (2012), Couto (2009), Green (2012), Galleta (2011), Thomaz (2018), Lacorte (2007), Góis (2016), Lima (2014), Cortes (2012) entre outros, nos apontam uma realidade desafiadora para a formação do músico popular na educação superior, destacando-se a sua entrada relativamente recente neste contexto e a diversidade de demandas e necessidades bastante características de suas práticas profissionais. A partir deste conjunto de estudos, destaco aqui as perspectivas que discutem os processos de formação dos músicos populares, as características de suas práticas e demandas profissionais e, conseqüentemente, os desafios curriculares diante de tais características.

No que diz respeito aos processos de formação dos músicos populares, podemos destacar as descrições das diversas vivências que possibilitam a construção de suas práticas, desde os contextos familiares aos espaços formais de aprendizagem. Em alguns casos citados por Lacorte (2007), a aprendizagem dos músicos populares teve início no seio da família, em

articulação com processos posteriores de troca de informações com amigos mais experientes, shows ao vivo, professores particulares, aulas em conservatórios, vídeo aulas, aulas online e workshops, que também constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical desses profissionais.

Nestes contextos, os processos de escuta também tem se destacado como aspecto distintivo na formação do músico popular. A escuta, seja ela intencional (tem por objetivo a aprendizagem), atenta (mesmo nível de detalhamento da escuta intencional, mas sem o objetivo específico de aprendizagem) ou distraída (com o objetivo de diversão ou entretenimento), tem se mostrado como uma das tônicas dos processos de ensino e aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2000; LACORTE, 2007). Tem sido destacado que a escuta acompanha quase todos os processos de ensino e aprendizagem dos músicos populares, desde o primeiro contato com a música nas primeiras brincadeiras musicais à criação das principais influências motivadoras e a escolha e estudo do instrumento. Contudo, sabemos que os demais sentidos também são utilizados na aprendizagem como reforça Lacorte (2007):

Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente “aural”, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são frequentemente utilizados (LACORTE, 2007, p.30).

Quanto ao estudo individual, compreendemos que os músicos populares se debruçam de forma intensa na prática deliberada, portando o entendimento que esta prática acontece nos processos de escuta e em grupo, por meio dos seus ensaios e apresentações. A prática deliberada de forma geral é compreendida como uma estratégia para a obtenção de habilidades, de forma a decidir o que, como e quando fazer em cada etapa, com objetivos bem determinados (GALVÃO, 2000). A literatura geralmente retrata uma perspectiva das pessoas em pensar a prática deliberada como chata e maçante, mas emerge da pesquisa de Lacorte (2007) que os músicos populares, entrevistados por ela, a tratam como um processo lúdico. Assim, não há esse entendimento de uma prática enfadonha, podendo inclusive sustentá-la por longos períodos, além de não possuírem o fardo da manutenção da rotina diária de estudos. Nesse mesmo sentido, Green (2001) aponta que esses profissionais intercalam esses longos períodos de prática com outros períodos sem estudo e que a intensidade da ação parece depender muito do humor, da motivação e de fatores externos.

Nesse sentido, é possível perceber que os processos de formação do músico popular tem sido descritos como bastante diversos e baseados em vivências sociais que vão desde o

ambiente familiar às práticas profissionais. Assim, o desenvolvimento das habilidades necessárias à prática musical se apresenta bastante relacionados aos contextos sociais em que se inserem, apontando características baseadas em processos de interação entre as demandas emergentes, práticas de estudo individuais e relações diversas em torno da música.

Outro ponto importante percebido nos estudos sobre a formação dos músicos populares, diz respeito à versatilidade que engendra a sua prática profissional. Requião (2002) aponta que os músicos populares necessitam de outros conhecimentos, além do domínio do seu instrumento em específico, como por exemplo, operar uma mesa de som, lidar com cabos, amplificadores e ainda equalizar o seu próprio som, buscando a melhor qualidade dos vários ambientes, grupos e equipamentos sonoros que os mesmos se deparam.

Portanto, este é outro aspecto que justifica um olhar específico para as práticas dos músicos populares na educação superior. Sabemos que esse fator tem se constituído como desafio a sistematização dos saberes dos músicos populares, ante a multiplicidade de contextos formativos em que eles se inserem e as habilidades exigidas pelo mercado em que atuam. A tentativa de atendê-los no contexto de ensino superior com uma formação efetiva, atentando para o universo de conhecimentos musicais que eles trazem e levando-os a desenvolver estas e outras competências, tem demonstrado a necessidade de uma formação que vá além do tocar o instrumento.

Nas licenciaturas em música, por exemplo, lhes são conferidas habilidades pedagógicas para lecionar seja na musicalização infantil, em aulas de teoria musical, aulas do próprio instrumento, auxiliar de assuntos pedagógicos, entre outros. Da mesma forma, por meio dos conhecimentos teóricos musicais, este músico popular pode estar atento às possibilidades de se tornar um arranjador, compositor de trilhas para filmes, comerciais e afins, entre outras possibilidades. Como dito anteriormente quanto mais aberto for o currículo, maior será o sucesso da formação dos músicos populares nas universidades e mais democrático será o acesso dos mesmos ao ensino superior.

Nesta conjuntura, um desafio apontado especificamente por Green (2012) é que ao se inserir a música popular no currículo, os educadores deixam um pouco de lado as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. Assim, apesar da música popular estar presente como conteúdo curricular, apenas recentemente a sua presença tem afetado as estratégias de ensino nos espaços formais e superiores. Outro ponto importante levantado pela autora, e também encontrado em outras discussões na literatura acerca do tema, como Góis (2016) e Queiroz (2013) é a reflexão sobre os benefícios da adaptação e do diálogo das práticas de

aprendizagem informais da música popular com as práticas formais e como elas podem contribuir positivamente em sala de aula nas experiências e significados dos alunos.

Enfim, por meio do conjunto de estudos aqui destacados, é possível perceber a diversidade de caminhos formativos do músico popular e que essa diversidade ainda é um desafio a ser contemplado de forma significativa em seu processo de institucionalização na educação superior. Diante disso, os contextos de ensino superior se configuram como mais uma possibilidade de formação, mas se destaca a necessidade de articulação e diálogo com outros processos na trajetória do músico popular. Entretanto, com ressalta Dantas (2015), com o aumento das conquistas de espaço nos contextos institucionais de ensino superior, emerge a possibilidade de maior presença de estudos voltados para a música popular e, conseqüentemente, repensaremos cada vez mais os processos de formação e de sistematização do ensino.

O contrabaixo elétrico é um instrumento que está inserido nesta realidade da música popular, o que inclui campo de atuação, peculiaridades de formação, habilidades específicas do instrumento e além do instrumento, voltadas para atender as demandas da sociedade. Assim, sendo mais específico ao contrabaixo elétrico, o tópico seguinte traz um panorama das publicações a respeito do instrumento e seu contexto formativo em ensino superior.

1.2 A FORMAÇÃO DO CONTRABAIXISTA ELÉTRICO

Buscando compreender o universo reflexivo mais específico sobre o ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico, é possível notar o crescimento da quantidade de estudos sobre o tema. Ainda, é importante destacar que parte deste crescimento está presente em trabalhos produzidos por estudantes de cursos de graduação, o que reflete a perspectiva já defendida anteriormente e já ressaltada por Dantas (2015) de que as conquistas de espaço para a música popular resultariam em maior número de estudos interessados no tema. Entretanto, este crescimento ainda é pouco especializado e com menor investimento de tempo em processos investigativos mais sistematizados e prolongados. Dessa forma, a literatura em crescimento ainda é difusa, mas nos aponta caminhos significativos para a compreensão de alguns aspectos importantes sobre a formação do contrabaixista.

Assim, foi percebido um indicativo de aumento na produção acadêmica, sobretudo dos licenciados, versando sobre o referido instrumento. Embora não seja tão grande se comparado a outras temáticas discutidas na educação musical, como mencionado anteriormente, já se nota um pequeno aumento no número de monografias, artigos e dissertações sobre o contrabaixo

elétrico e o presente trabalho também se dá com esse intuito de avanço sobre as discussões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem do instrumento. Por meio da revisão foi possível localizar 7 artigos, 2 dissertações e 10 monografias discutindo especificamente sobre o contrabaixo elétrico. O que fundamenta minha percepção sobre esse pequeno aumento desta produção.

Ao pensar sobre os métodos para o contrabaixo elétrico não encontramos essa mesma dificuldade em relação à quantidade, já que se consegue encontrar um número significativo de materiais nacionais e internacionais voltados ao ensino e aprendizagem do instrumento nas diversas frentes em que o músico baixista possa atuar. Nesse contexto, a título de exemplo, cito “Harmonia – método prático” volumes 1 e 2 do Ian Guest, “*Building Jazz Bass Lines*” do Ron Carter, “Arthur Maia *Transcriptions*” por Jorge Pescara, “Método de contrabaixo – Harmonia e Teoria” revista da Cover Baixo com Thiago Spada, “Acordes para contrabaixo” de Sérgio Pereira, “*Harmony 2*” por Barrie Nettles da Berklee College of Music, “Harmonia de A à Z” por Fábio Leão, “*John Patitucci – Electric Bass*” por Troy Millard, “*Bass Solo – Segredos da 12 Improvisação*” do Nico Assumpção, “*Slap it! – Funk Studies for the Electric Bass*” por Tony Oppenheim, Método de música brasileira para contrabaixo por Adriano Giffoni, entre outros.

Assim, considerando tal conjuntura e focando nos trabalhos acadêmicos voltados para pensar o contrabaixo elétrico, há trabalhos com preocupações diversas ligadas ao instrumento, dentre as quais destaco: a compreensão e discussão de aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades musicais técnicas, interpretativas e composicionais, em torno do instrumento (SANTOS, 2012; FALCON 2014; NOVAES, 2016; BARBOSA, 2018); a compreensão de processos de aprendizagem em espaços diversos, principalmente fora dos contextos institucionais (NILSON, 2014; OLIVEIRA, 2017; CASTANHEIRA, 2016); a reflexão sobre propostas pedagógicas para o instrumento (SILVA, 2018; MENEZES, 2018; LIMA, 2013; FILHO, 2017; OLIVEIRA, 2018); e a discussão sobre práticas, atividades e currículos em contextos institucionais de ensino (MENEZES; PEREIRA, 2017; AMORIM, 2013; MORAES, 2014; COUTINHO, 2015; OLIVEIRA, 2015).

Algumas discussões preocupadas com as relações com a tecnologia versam sobre a interação homem e máquina na criação musical e demonstram que a tecnologia não substitui a falta de sensibilidade artística, ficando claro que ela é apenas mais uma ferramenta para se construir um ideal artístico, uma música ou até mesmo como ferramenta facilitadora nos processos de ensino e aprendizagem de música. A inserção do contrabaixo elétrico nesse sentido, afirma a interação do mesmo com a tecnologia e com as composições contemporâneas, deixando claro que tem se pensado em novas possibilidades composicionais utilizando o

contrabaixo elétrico e que o instrumento também está inserido no contexto das músicas modernas. De mesmo modo, com o aumento do acesso à tecnologia, tem se refletido sobre uso de aplicativos, softwares, jogos, redes de armazenamento de vídeos (*Youtube* e *Vimeo*) entre outros, como ferramentas de auxílio ou de uso exclusivo, a exemplo dos cursos online, para o ensino e aprendizagem de instrumentos.

Sendo mais específico em relação aos processos de ensino e aprendizagem, os textos produzidos na área de educação musical têm apontado para as especificidades de se ensinar o contrabaixo elétrico, debatendo sobre uma metodologia apropriada ao instrumento e às demandas dos praticantes do contrabaixo, seja tocando solo, acompanhando, compondo e arranjando para o referido instrumento ou para todo o grupo musical.

Outro ponto relevante evidenciado pela revisão foi a importância da conservação e consideração dos referenciais formadores desses músicos contrabaixistas, uma vez que a ligação com a música popular é intrínseca e como discutido anteriormente sobre a formação do músico popular, esta tem suas particularidades de formação. Portanto, é preciso levar em consideração a importância da escuta e das demais singularidades da formação do músico popular nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes de contrabaixo elétrico. Castanheira (2016) em sua dissertação discute sobre o contrabaixo elétrico no samba e evidencia que a notação tradicional aparece como complemento ao aprendizado das linhas de baixo para o samba e que a escuta e a prática de conjunto não podem ser desassociadas desse processo, uma vez que o *feel*, swing ou sensação, já discutidos por Green (2012), são saberes em música popular não perceptíveis de forma satisfatória através da partitura.

Outro aspecto presente nos trabalhos que refletem sobre os processos de ensino e aprendizagem do baixo elétrico é a descrição e análise das metodologias empregadas pelos professores do referido instrumento nas instituições de nível superior, categoria na qual este trabalho também se inclui. Foi possível localizar 1 dissertação, 1 artigo e 2 monografias com este foco, com desdobramentos majoritariamente descritivos, servindo como ponto de comparação para o meu trabalho, levando em consideração as características particulares de cada professor analisado.

Já em âmbito internacional, não foram encontrados trabalhos versando sobre o contrabaixo elétrico por meio do portal de periódicos da CAPES. Já as pesquisas sobre o contrabaixo acústico, trazidas para estabelecer relações com o contrabaixo elétrico, em âmbito internacional, parecem se preocupar mais com os detalhes técnicos e de aprimoramento do músico em seu estudo e performance. Entretanto, é importante destacar que tais trabalhos, dentre os quais podemos destacar aqui os de Thibeault (1997), Leon (2014) e Dökmeci (2019),

apresentam majoritariamente a descrição de aulas, com dicas de prática ou descrições e análises de peças para o instrumento, bem como a apresentação de procedimentos diante de um repertório analisado.

Por fim, foi possível localizar algumas monografias propositivas e relatos de experiência com o uso de metodologias não tão usuais no ensino de música em nível superior, propondo a utilização de gêneros musicais brasileiros e internacionais como referencial para a formação do contrabaixista elétrico. A título de exemplo temos a proposição da utilização das melodias de choro para o desenvolvimento técnico do contrabaixista com Falcon (2014), o uso das levadas de forró com Oliveira (2018) e do rock com Silva (2018).

Esses trabalhos demonstram uma preocupação com indicações para a formação do músico contrabaixista (aqui me refiro ao contrabaixo elétrico) e essas descrições das metodologias empregadas pelos professores atuantes nesta fase de recente inserção são de grande importância para a discussão do futuro do ensino do contrabaixo elétrico nas universidades, visto que eles são os primeiros a lidarem com o desafio que é o ensino do referido instrumento e da música popular, de forma mais geral, em ambientes de ensino superior. Diante desta produção, nota-se que ainda não foram produzidas diretrizes para o ensino de contrabaixo elétrico em ensino superior, o que seria apontamento para um futuro desdobramento deste trabalho, e o que talvez justifique o aparecimento de proposições com trabalhos monográficos, trazendo novas perspectivas, mas sem o devido aprofundamento, pela disposição de um trabalho de monografia e seu tempo de preparo.

Diante disso, de forma a complementar as reflexões até aqui produzidas, as pesquisas versando sobre ensino de instrumentos como guitarra, cavaquinho, contrabaixo acústico e violão também estão presentes nesta análise. Assim, para fazer relação com alguns conhecimentos musicais compartilhados, foram selecionados os fundamentos “dinâmica”, “andamento”, “técnica”, “digitação de escalas”, “afinação”, “articulação”, “frase”, “ritmo”, “gêneros e estilos musicais”, “harmonia”, “acordes”, “repertório”, “altura”, “timbre”, “pulsção”, “dedilhado”, “forma da música”, “posições da mão esquerda” e “pizzicato” como conhecimentos comuns no ensino destes instrumentos e que também se aplica ao contrabaixo elétrico. Estes conhecimentos aparecem direta e indiretamente nas pesquisas de Dantas (2015) e Mariano (2018) versando sobre a guitarra elétrica, Boscarino (2002) versando sobre o cavaquinho, Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Oliveira (2016), Barbosa (2016), versando sobre o contrabaixo acústico e Kroing (2000) e Thomas (2015; 2018) versando sobre o violão.

Da mesma forma, Menezes (2017, p. 26) realiza em sua dissertação de mestrado uma breve análise em busca dos conhecimentos musicais que perpassam o ensino de qualquer instrumento e conclui, ainda que de forma igualmente limitada devido à quantidade de trabalhos analisados, que grande parte dos fundamentos selecionados por ele, que também são os apresentados aqui nesta pesquisa, estão presentes nas aulas de instrumentos de forma geral.

Assim, com base nestes estudos, entendo que é possível concluir que o que se mostra como fundamento específico nos conhecimentos que engendram o ensino de cada instrumento, na verdade são desdobramentos que trazem como fator primordial a estrutura física do instrumento e que determinam o que, como e quando ensinar os conhecimentos musicais aplicados a ele. A título de exemplo, tanto o instrumento guitarra como o contrabaixo acústico, trabalham o fundamento técnica de mão direita, mas devido à estrutura de cada instrumento (tamanho, calibre das cordas utilizadas, afinação, uso de trastes ou não), este apresenta desdobramentos, ao passo que na guitarra temos o auxílio da palheta para executar as escalas e melodias, além do estudo do próprio domínio do acessório palheta; já no contrabaixo acústico temos a utilização do arco com o mesmo fim e também os estudos para domínio da utilização do mesmo. O uso do pizzicato, ato de beliscar ou dedilhar a corda, também se apresenta de forma diferente nos dois instrumentos devido ao calibre das cordas, já que as do contrabaixo acústico são bem mais grossas, e ainda a disposição dessas cordas, já que a guitarra é utilizada de forma horizontal e o contrabaixo acústico de forma vertical. Portanto entendo que um fator importante no processo de ensino do contrabaixo elétrico, levando em consideração as suas especificidades, é a estrutura física do instrumento, visto que é ela que indicará parte dos meandros para o ensino e aprendizagem dos fundamentos para se produzir música com este instrumento.

Enfim, a literatura com foco no contrabaixo elétrico nos aponta um conjunto de reflexões em desenvolvimento, reforçando alguns aspectos já destacados em estudos com preocupações mais amplas sobre a formação do músico popular. Há uma perspectiva presente de que os diversos contextos de formação do contrabaixista elétrico podem nos apresentar significativas contribuições para pensar novas possibilidades de formação em âmbito institucional. Ainda, as singularidades da prática musical do contrabaixista devem ser aspectos levados em consideração em toda proposta e prática formativa, bem como as novas demandas e possibilidades contemporâneas do exercício profissional do músico precisam ser constantemente debatidas e colocadas em ação na construção e reconstrução curricular de cursos de formação de músicos populares.

Assim, fundamentado nas reflexões até aqui produzidas, reforço a necessidade de uma educação musical mais integradora nos processos de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico, atentando para a diversidade de produções musicais existentes, incitando o diálogo e a reflexão, buscando superar oposições de forma a promover o intercâmbio e reapropriações de experiências culturais, o que seria uma proposta de ensino mais humanizadora para lidar como o universo do contrabaixo elétrico.

1.3 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O processo metodológico da pesquisa envolveu a constante proximidade com o contexto de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB, possibilitando a compreensão de situações, comportamentos, interações e concepções dos sujeitos. Assim, buscando discutir tal processo, destaco aqui os procedimentos de desenvolvimento da pesquisa, ocorrido no período de março de 2019 a maio de 2020.

1.3.1 O delineamento da pesquisa e os procedimentos de produção / obtenção das informações

A pesquisa desenvolvida, apresentada e discutida neste trabalho tratou-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa. A abordagem é qualitativa, pois, assim como propõe Minayo (2001, p. 14), lidamos com um universo de acepções, motivos, pretensões, crenças, valores e atitudes, que correspondem a uma realidade mais profunda das relações humanas, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Assim, tomando como base este referencial metodológico, foi possível descrever, explicitar e interpretar as práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.

É importante salientar que neste tipo de coleta é comum encontrarmos algumas dificuldades, entre elas o comprometimento por parte de todos os participantes da pesquisa, a assiduidade nos encontros programados, a dificuldade de resposta aos questionários enviados, dentre outros aspectos desta natureza. Isto fez com que não fosse possível trabalhar com a totalidade dos estudantes investigados por esse trabalho no prazo estabelecido para a coleta de dados. Porém, sendo esta uma pesquisa que não trabalha com amostragem probabilística, tendo por critério de participação a concordância, considero suficiente para o escopo deste trabalho o número de sujeitos contemplados, sendo 7 alunos para aplicação dos questionários e entrevistas e 1 professor cooperando apenas nas entrevistas.

Retomando algumas informações gerais sobre as aulas, estas são ofertadas em formato individual e em grupo com as aulas de classe de instrumento, dispondo da duração de 50 minutos, em ambos os formatos. As observações das aulas tiveram início em 26/08/2019 e neste semestre vigente o professor informou que contava com 10 alunos devidamente matriculados e, 3 destes, prestes a concluir o curso, com pendências de recital e trabalho de conclusão de curso apenas.

O delineamento metodológico utilizado para realização da investigação foi definido como estudo de caso por buscar compreender, em profundidade, o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando desvelar o seu essencial e característico (FONSECA, 2002). Tratando-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, não se pretendeu intervir, mas antes revelar o dado tal qual o percebido. O intuito então foi a produção de dados acerca da questão investigada, e de mesmo modo compreender, explorar e descrever o universo cultural, social e musical tendo como ponto central as perspectivas dos indivíduos que caracterizaram o universo da pesquisa.

O campo empírico da pesquisa foi delimitado pelos agentes presentes no Curso de Licenciatura em Música, habilitação em práticas interpretativas, instrumento baixo elétrico, sendo considerados todos os alunos matriculados no curso de contrabaixo elétrico e o professor. Durante a pesquisa estavam matriculados 10 alunos no curso de contrabaixo elétrico, sendo todos maiores de idade. Assim, como critério de inclusão, foram considerados todos os sujeitos matriculados no curso de contrabaixo que aceitassem participar da pesquisa. Sendo assim, o único critério de exclusão foi a não aceitação de participação por parte dos sujeitos.

O Curso de Licenciatura em Música da UFPB foi criado no ano de 2005, pela Resolução nº 17/2005 do CONSEPE, e seu Projeto Político Pedagógico aprovado pela Resolução nº 35/2005 do CONSEPE. O curso recebeu sua primeira turma no primeiro período do ano de 2006 e contava até 08/06/2016, ano no qual foi feita a última atualização dos dados disponíveis no site do Curso de Licenciatura em Música, com 93 alunos, após o ingresso de sua quarta turma no primeiro período de 2009 (UFPB, 2009). O curso surge com o propósito de atender desde os processos de musicalização até as práticas de domínio instrumental, tendo em vista o vasto campo da educação musical. Diante desse panorama, fica claro que a habilitação do licenciado em música, demanda uma formação ampla, em que os conteúdos musicais estejam em conjunto com as competências pedagógicas.

No intuito de responder os objetivos da pesquisa e compreender realidade a ser estudada, foram definidas as ferramentas de coleta e produção de informações, englobando os

processos de revisão bibliográfica integrativa, pesquisa documental, questionário, entrevistas semiestruturadas e observação participante.

Assim, com o campo empírico da pesquisa definido, teve início a revisão bibliográfica integrativa, buscando textos que versassem sobre o ensino de música popular em ambientes de ensino superior, educação musical, ensino de instrumentos e mais especificamente ensino de contrabaixo elétrico, a fim de constatar possíveis características, lacunas e avanços acerca do tema estudado, bem como construir a fundamentação e a base analítica do trabalho. A pesquisa bibliográfica foi iniciada antes da submissão ao comitê de ética por não envolver a relação com seres humanos e por consistir em etapa preliminar do estudo, não constituindo objeto de análise por comitê de ética.

Tomando como base as proposições de Penna (2017, pg.73) buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, situar a questão central da presente pesquisa diante da produção da área de música, para então definir que posicionamento tomar e explicitar os conceitos centrais em torno desta investigação, para que em um segundo momento fossem filtrados os textos a serem estudados e discutidos ao longo do trabalho.

Para a localização dos textos foram utilizadas algumas plataformas, tais como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico, assim como algumas palavras-chaves: baixo elétrico, ensino e aprendizagem, licenciatura em música e música popular.

Ainda, foi conduzida uma pesquisa documental no intuito de compreender os registros, bem como os dispositivos legais e termos normativos que versassem sobre o Curso de Licenciatura em Música. Para caracterizar o contexto de ensino, trazendo uma abordagem qualitativa para o olhar sobre estes documentos, assumindo um caráter interpretativo para a análise dos documentos.

A metodologia foi enriquecida com o uso do questionário aplicado aos alunos (Apêndice C) e por meio dele foi possível apurar informações em dimensões mais amplas, tais como perfil, idade, sexo, experiências anteriores ao curso, perfis de aprendizagem e motivações da opção pela música e contrabaixo elétrico. As questões foram estruturadas de forma fechada e algumas com a opção de múltipla escolha. Visando o melhor aproveitamento do questionário foi realizada uma aplicação piloto com fins ao refinamento das perguntas.

As questões foram dispostas em 8 seções, sendo a seção 1 o enunciado do formulário, trazendo informações em relação aos objetivos do questionário e da pesquisa da qual ele faz parte. Também é na seção 1 que o aluno tem o espaço para inserir seu endereço eletrônico (e-mail), visando garantir o retorno da pesquisa para os respondentes. Desta forma, o questionário

segue com as seguintes seções: seção 2, para a identificação dos alunos; seção 3, com informações sobre períodos anteriores ao curso; seção 4, sobre as aulas de contrabaixo na UFPB; seção 5, sobre o estudo do instrumento; seção 6, sobre as expectativas em relação ao curso; seção 7, sobre os estilos de aprendizagem e seção 8 em agradecimento pela participação e colaboração.

Tendo em vista a baixa taxa de retorno dos questionários, conforme apontado por André (2010, p.86-87 apud PENNA 2017, p.141), as questões foram elaboradas no *Google Forms* e disponibilizadas online, o que me rendeu uma boa taxa de retorno, levando em consideração o número pequeno de participantes. Assim, em menos de 24 horas, 7 dos 10 alunos matriculados já haviam respondido ao questionário e os demais simplesmente não aceitaram participar do processo de pesquisa.

O uso da entrevista de forma semiestruturada (Apêndice B) se deu por entender os benefícios que o contato direto entre pesquisador e os pesquisados (professor e alunos) trouxe para a pesquisa, dentre os quais destaco a obtenção de dados de forma mais aprofundada a respeito da metodologia empregada pelo professor, o *feedback* dos alunos e o cotidiano das aulas. Na ocasião foi organizado um roteiro sobre o referido tema, mas também foi permitido que o entrevistado relatasse de forma mais livre sobre possíveis desdobramentos da questão principal. As entrevistas foram registradas em gravação de áudio por meio de aplicativo para celular móvel com vistas na posterior transcrição e análise. As entrevistas se deram inicialmente de forma presencial, mas devido à pandemia do Covid-19 e as medidas de quarentena e isolamento social, 6 entrevistas com os alunos se deram de forma virtual, por meio de chamadas de vídeo. Esta nova dinâmica de interação entre o pesquisador e os alunos não interferiu na qualidade dos dados obtidos, tampouco na condução da própria entrevista, tendo em vista que as chamadas de vídeo ou vídeo conferências oferecem uma comunicação de forma síncrona e também facilitaram a disponibilidade dos alunos, ao passo que muitos dos alunos realizaram a entrevista de dentro dos seus próprios quartos e no conforto de suas casas.

A observação participante foi outro recurso utilizado nesta pesquisa, visando à captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social, no intuito de coletar dados sobre o ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico em proporções mais abrangentes. As observações se deram em período anterior às entrevistas e consequentemente à pandemia mencionada anteriormente. Assim, as observações não foram afetadas pelas medidas de isolamento social, de modo que foram observadas 20 aulas, do período de 26/08/2019 até 23/09/2019 nos turnos da manhã e da tarde, tendo como foco a metodologia empregada pelo professor, a relação professor / aluno, a relação dos alunos

com a metodologia empregada pelo professor, os materiais disponíveis em sala e a estrutura que o departamento de música da UFPB dispõe para as aulas de contrabaixo elétrico.

1.3.2 Organização e análise dos dados

Para que as informações obtidas fossem devidamente analisadas, fez-se necessária a organização destes dados. Desse modo os textos encontrados na pesquisa bibliográfica foram categorizados de forma a possibilitar uma compreensão de vertentes e perspectivas de estudo sobre a formação do músico popular e do contrabaixista elétrico.

De mesmo modo, em relação aos documentos utilizados foi feita uma organização por categorias, para posterior descrição e discussão. Os documentos foram destacados em: Termos normativos, dispositivos legais e Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Como mencionado anteriormente, os documentos serviram para uma melhor compreensão das bases do Curso de Licenciatura em Música da UFPB.

A codificação e a tabulação dos dados dos questionários foi outro recurso utilizado, visto que a tabulação simples consistiu na contagem da frequência das categorias de cada conjunto e a codificação foi o processo pelo qual os dados foram transformados em símbolos. A análise destes dados com caráter numérico foi realizada por meio da apresentação, descrição e discussão em torno dos mesmos. Vale ressaltar que apesar de se utilizar de dados numéricos, a pesquisa não perde seu caráter qualitativo, tendo em visto que os mesmos não foram apresentados na intenção de generalizar e sim de compreender qualitativamente o fenômeno estudado. Assim, os números e os códigos foram utilizados para traçar um panorama geral e indicar ocorrências observadas em torno do gênero dos alunos, idade, motivações pela música, motivo de opção pelo curso e entre outros.

A transcrição das entrevistas se deu em momento posterior a coleta e registro de dados, onde paralelamente foi criado um quadro com a súmula das respostas dos entrevistados, com vistas à facilitação da visualização dos resultados para a triangulação entre os dados colhidos nas entrevistas e o material produzido na revisão de literatura acerca do tema. Também vale ressaltar que um novo material de levantamento bibliográfico foi produzido nesta etapa, em busca de como a literatura tem discutido a utilização dos métodos voltados para o ensino de instrumentos e como têm se apresentado os estudos de leitura musical ante aos músicos populares, verificando a existência de um novo fenômeno não localizado na revisão anterior.

Para as entrevistas foi empregada a análise de discurso. Baseado nas proposições de Foucault (2004), entendemos que esse campo de análise apresenta aparatos conceituais para a

investigação dos acontecimentos discursivos, ao passo que toma como objeto de estudo a produção dos efeitos de sentido, realizado por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história. Nesse sentido, buscamos interpretar, discutir e analisar os significados para além da estrutura semântica do texto, compreendendo que as falas não estão apenas descrevendo e sim expressando ações e sentidos.

Em relação às observações foi construído um diário de registro das aulas, descrevendo as principais práticas de ensino e aprendizagem de baixo elétrico e os principais comportamentos por parte dos alunos e professor. Também houve um espaço destinado à descrição das aulas de forma mais geral, relatando a duração, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados bem como a relação professor / aluno. A interpretação e análise dos dados obtidos nesta etapa serviram para a descrição da dinâmica das aulas, a interação professor / aluno, as principais práticas de ensino e aprendizagem bem como pontuar os desafios vivenciados pelo professor e os alunos.

Por fim, os dados alcançados pela pesquisa foram confrontados com a produção da literatura da área trazida para o arcabouço deste trabalho, principalmente no que se refere aos marcadores utilizados: ensino de instrumento, educação musical, música popular e ensino e aprendizagem de baixo elétrico. Entendemos que a qualidade dos resultados pretendidos dependeu exclusivamente da interpretação e descrição junto à triangulação desses dados.

1.3.3 Condutas éticas adotadas durante a pesquisa

Ao se iniciar a pesquisa de campo foi informado pelo pesquisador aos participantes desta investigação as finalidades, os procedimentos de coleta de informações e como estes seriam utilizados e divulgados. Os intervenientes no processo participaram voluntariamente, cientes da natureza do estudo e de suas implicações. O consentimento dos participantes foi formalmente estabelecido mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e em alguns casos, como para fotografias, via oral mediante prévia autorização.

Foram preservadas as identidades e a integridade dos sujeitos participantes da presente pesquisa, omitindo os verdadeiros nomes ou utilizando pseudônimos. Outra questão a se considerar foi a interferência do pesquisador no âmbito da pesquisa, buscando a intervenção mínima possível nas aulas durante as observações.

Compreendemos que a ética perpassa ao longo de todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, a coleta de informações, o tratamento dos dados e apresentação dos resultados. Dessa forma, adotamos uma postura de compromisso com a verdade e respeito aos

participantes da presente pesquisa, analisando as informações e produzindo conclusões com todo o cuidado ético.

CAPÍTULO II

O Ensino e Aprendizagem de Instrumentos Musicais na Contemporaneidade

2.1 DEMANDAS E REALIDADES CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS

As práticas de ensino e aprendizagem de um instrumento musical têm ganhado uma nova dinâmica de interação por meio das novas ferramentas tecnológicas e das transformações propiciadas por ela. Aulas remotas por chamada de vídeo com pessoas de qualquer lugar do mundo que tenham acesso à internet, bem como cursos gravados disponíveis de forma online e a recorrência a vídeo aulas ou performances disponíveis no *youtube* têm sido cada vez mais comuns.

Com essas transformações advindas da globalização, tem se percebido a importância do estímulo à motivação, à criatividade e à autonomia na construção de práticas musicais coerentes com as demandas contemporâneas. Assim, junto com um ambiente favorável, tem se percebido também como tais aspectos podem contribuir para a efetividade do ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Uma vez que o acesso a materiais e informações tem se tornado cada vez mais prático, os professores precisam adotar outra postura que não a de meros depositadores de conteúdo. Neste sentido, algumas pesquisas deste campo de estudo da música apontam para características que os professores devem ter para que haja sucesso em seus processos de ensino e aprendizagem.

Dito isto, podemos destacar inicialmente que o ato de se ensinar um instrumento vem sendo entendido como um processo de “transmissão de conhecimentos musicais bem como a facilitação dessa aprendizagem” Hallam (1998, p. 232). Hallan (1998) ainda destaca que essa facilitação da aprendizagem vem sendo cada vez mais enfatizada nos processos de ensino de instrumentos musicais. Embora Hallan (1998) tenha apresentado tais perspectivas ainda no final do século XX, elas têm sido reforçadas em estudos posteriores (HARDER, 2008).

Entendo que a facilitação da aprendizagem que Hallan (1998) descreve está ligada a perspectiva de promoção de autonomia por parte do professor, de modo que o mesmo, como dito anteriormente, não venha a ser um mero explanador de conteúdos e o aluno um depósito dependente, necessitando sempre do auxílio do professor para a resolução de problemas

técnicos musicais, de escolha de repertório e da performance expressiva da música. Dessa forma, o professor precisa estabelecer pontes com os alunos (OLIVEIRA, 2005), dialogando constantemente com os mesmos, respeitando suas singularidades e lhes ofertando parâmetros para o desenvolvimento técnico e expressivo musical.

Já em relação ao ambiente de ensino, Sloboda (2000) salienta a importância do mesmo ser favorável e direcionado à aquisição de habilidades necessárias à performance, considerando os valores sociais e a manutenção da motivação dos intervenientes no processo, entendendo-os como fatores primordiais para a efetividade das práticas de ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Vale destacar, que de acordo com as proposições de Sloboda (2000), as habilidades necessárias para a performance instrumental não são apenas técnicas e motoras, o que também inclui habilidades interpretativas e expressivas na construção desse conhecimento musical através do instrumento. O autor compreende que os fatores sociais, bem como a motivação estão diretamente ligados a constância nas atividades de aquisição de conhecimentos, tais como a prática diária do instrumento.

Visando compreender melhor e refletir sobre essas situações de ensino e aprendizagem de instrumentos, alguns autores como Bastien (1995), Casey (1993), Schön (2000), Hallam (1998, 2006) e Harder (2003, 2008) apontaram algumas características ou qualidades que os professores de instrumentos musicais precisam ter para que haja um ensino efetivo.

Bastien (1995) apresenta quatro características principais: agradável, entusiástico, encorajador e paciente, incluindo ainda o fato de os professores bem sucedidos serem, geralmente, pessoas positivas. Já Casey (1993) aponta que o professor de instrumento deveria ter consciência dos objetivos e concepções da educação musical, tendo-os como norte de sua responsabilidade profissional. Hallam (1998) apresenta um professor que centraliza seu modelo de aula em torno do aluno e demonstra que as aulas que seguem este modelo, apresentaram uma maior participação dos alunos e uma melhora na interação entre o professor e os mesmos, gerando maior motivação e aumento do tempo dispensando na prática de seus instrumentos. Harder (2003) apresenta como característica necessária ao professor para um ensino efetivo a oferta de perspectivas de carreira e atuação profissional, parâmetros relativos ao desenvolvimento de habilidades técnicas, adaptação de programas pré-estabelecidos e construção de planejamentos específicos respeitando os valores de cada aluno. Já Schön (2000), por meio da análise e reflexão de uma *Master class* em performance instrumental, apresenta uma tripla-ação que o professor exerce na relação mestre/discípulo, sendo a lidar com as dificuldades referentes a execução instrumental a primeira ação. A segunda ação necessária seria a de adaptação dos conhecimentos, bem como o planejamento de acordo com as realidades

específicas de cada aluno. Por fim, na perspectiva do autor o professor deve realizar as ações citadas acima levando em consideração as questões de relacionamento pessoal entre ele e o aluno, permanecendo atento aos “perigos da defensividade e da vulnerabilidade”.

Estas pesquisas apesar de apontarem elementos necessários aos professores de instrumentos que poderiam auxiliar na efetividade do ensino e na facilitação da aprendizagem dos alunos, não direcionam o olhar para ações nas quais os alunos deveriam desempenhar, mantendo de certa forma a dependência no professor e conservando um pouco do aspecto tutorial, apresentando ainda uma ligação com as ideias passadas como a relação mestre/discípulo e a tradição de ensino oral.

Creech e Gaunt (2013) apontam que o ensino instrumental de caráter individual não acompanhou as mudanças conceituais sobre o ensino e a aprendizagem musical, bem como o crescimento da diversidade cultural e as transformações que são frutos da globalização e do avanço da tecnologia, o que reforça meu ponto de vista em relação as pesquisas apresentadas anteriormente.

Nessa mesma perspectiva, Kraemer (2000, p. 54) também afirma que “as ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a ideias de gerações passadas”. O autor ainda aponta que é possível perceber em plena virada para o século XXI, à época de sua publicação, que apesar das transformações geradas pela globalização, as aulas de instrumento continuam a seguir uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo “mestre/discípulo” em aulas individuais.

Uma das características apontadas sobre este ensino individual de tradição oral no estilo mestre/discípulo e que segundo Joseph Kerman (1987) não sofreu alterações significativas em vinte anos, levando em conta o seu período de publicação, é a transmissão de conhecimentos mais por gestos exemplificativos do que por palavras. Porém, em contraponto a esta afirmação, Hallam (1998) apresenta dados que demonstram que o comportamento dos professores de instrumento em suas aulas tem sido o de falar ou demonstrar por meio da fala, enquanto o dos alunos tem sido o de tocar, constatando que alguns dos professores pesquisados por ela chegaram a falar em média 30% do tempo da aula, e outros professores até 50% do tempo da aula.

Em outra pesquisa sobre a mesma temática, Hallam (2006), confirma que os professores corrigem de forma crítica seus alunos com quatro vezes mais frequência do que oferecem demonstração, e tais correções são feitas principalmente de forma verbal. Contudo, os gestos também foram incluídos nas formas de correção crítica dos professores, e a autora classifica a comunicação professor/aluno em 4 modelos: declarativo, comando, questões e

formas não verbais onde inclui-se os gestos. Também foi localizada por meio desta mesma pesquisa da autora uma porção da aula em que o professor destina a exemplificação por meio do próprio instrumento, servindo como referência aural para seus alunos.

Hallam (2006) apresenta também que existe um certo controle por parte dos professores de instrumentos, determinando o programa de estudos e o repertório a ser estudado, bem como a maneira com que esse repertório deve ser tocado, além de uma priorização nos estudos técnicos em detrimento das questões expressivas. Principalmente no contexto de ensino superior, os dados da pesquisa da autora sugerem que há pouco espaço para a autonomia dos alunos, já que os professores despendem grande parte do tempo da aula sugerindo resoluções para os desafios encontrados pelos alunos. Ainda, observou-se uma dualidade em relação ao uso dos métodos, pois, enquanto alguns professores acreditam ser de suma importância a opção por um método de ensino a se seguir, outros já entendem como desnecessário, o que segundo a autora gera uma tendência a ausência de um pré-planejamento mínimo para as aulas. Para esses professores é mais importante planejar o repertório do que as aulas. Com isso, as aulas de instrumento em muitos casos acabam consistindo em apenas acompanhar o aluno em sua prática.

Ainda assim, é notório que o acesso à informação propiciado pelo avanço da tecnologia modificou as dinâmicas de ensino e aprendizagem musical. Isso pode ser percebido no conjunto de estudos já discutidos aqui para compreender a realidade de ensino dos instrumentos ligados a música popular (DANTAS, 2015; SANTOS, 2015; RODRIGUES (2015; BOLLOS, 2008; COUTO, 2009; GREEN, 2012; THOMAZ, 2018; LACORTE, 2007; GÓIS, 2016; LIMA, 2014; CORTES, 2012). Tais estudos demostram isso quando mencionam que as habilidades adquiridas pelos músicos se baseiam na prática em contextos diversificados, que incluem desde a formação acadêmica tradicional aos professores particulares, videoaulas, aulas online, cursos livres, workshops entre outros que constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical bem como elementos influenciadores na escolha pela profissão.

A internet e os canais acessados por meio dela, como o *youtube* ou aplicativos para chamadas de vídeo em tempo real têm se mostrado como ferramenta de aproximação, sobretudo em tempos de isolamento social, onde o único meio disponível para lecionar ou se encontrar tem sido via internet, por meio de chamadas de vídeo e compartilhamento de arquivos. Tajra (2002, p.13) relata que estas inovações tecnológicas têm propiciado o desenvolvimento de diversas áreas, como a industrial, com a utilização de robôs nas automações de produção, a de telecomunicações com a telefonia móvel e a própria área da educação com os softwares e aplicativos que facilitam os processos de ensino aprendizagem.

Roedel e Martins (2018) nos mostram que essas transformações da sociedade contemporânea têm o capital como agente condicionante e articulador, seja no âmbito das relações sociais, da economia, cultura, política e ideologia, já que é ele que as tem conformado e moldado desde a ascensão do capitalismo. No campo da educação, por exemplo, as escolas têm sido vistas como formadoras de mão-de-obra para o mercado, bem como oportunizadoras da promoção social, o que é reforçado pela perspectiva produtivista da educação, para a qual esta instituição é tida como um modo privilegiado de melhorias do “capital humano” (FRIGOTTO, 1994) reforçando a lógica de expropriação do capitalismo.

Contudo, esta era de inovações pode conduzir ao enfraquecimento desse peso institucional que a relação mestre/aprendiz tem exercido até o momento, uma vez que é muito mais aceitável que os alunos tenham aulas remotas com professores de diversos lugares, bem como é reconhecida a influência que o acesso às informações tem exercido na aprendizagem dos alunos. Esta sociedade contemporânea, com forte influência do capitalismo, tem exigido habilidades dos músicos, que vão além das habilidades puramente técnicas, em ambientes de trabalhos cada vez mais versáteis e com cobranças por produção, juntamente com a necessidade do retorno financeiro para a própria sobrevivência.

Em conformidade com essas demandas atuais, as pesquisas sobre o ensino de instrumentos têm apontado os benefícios da articulação com as demais áreas do conhecimento humano, juntamente com as características apontadas anteriormente, nas quais os professores de instrumento devem ter ou assumir. Pesquisadores como Hatfield (2017), Guro (2015) e Íñiguez e Pozo (2016) entre outros, refletiram sobre os benefícios que as intervenções utilizando o estabelecimento de metas, regulação da motivação, foco/concentração/atenção, treinamento de diálogo interno, aceitação e visualização, entre outras ferramentas psicológicas, têm apresentado nos processos de ensino e aprendizagem da música. Nesses estudos, o diálogo com o campo da psicologia demonstrou-se eficaz no aumento do desempenho dos estudantes instrumentistas, melhorando inclusive o lidar com erros e fracassos.

Nesse mesmo sentido, os estudos em neurociência têm contribuído com diversas áreas, inclusive com o campo da música, demonstrando o funcionamento do nosso cérebro e suas repostas aos estímulos internos e externos. Como fruto do diálogo entre essas diferentes áreas do conhecimento, refletiu-se sobre e atestaram-se os grandes benefícios que a música e a prática musical têm apresentado no desenvolvimento humano, inclusive em intervenções em diferentes alterações neurológicas como a afasia, a dislexia e o autismo, como mostra Rocha e Boggio (2013) em um artigo de revisão acerca das publicações internacionais sobre música e neurociência.

Diante dessa conjuntura, os músicos populares, dentre os quais destaco aqui o contrabaixista, que é o cerne desta pesquisa, têm se adaptado ao uso de novas ferramentas tecnológicas e às diferentes frentes profissionais que as demandas contemporâneas têm exigido. O teclado, por exemplo, se tornou peça central dentro de um *Home Studio*, que é uma das demandas profissionais contemporâneas, solidificando-se como um grande símbolo da música moderna, e sua presença demonstra a aplicação da tecnologia do século XX diretamente em propósitos musicais” (HUNT; KIRK, 1997, p.152).

As novas ferramentas tecnológicas afetam os meios de produção e consumo da música, bem como os processos de ensino e aprendizagem. Se Lacorte (2007) já apresentava que a formação desses músicos era multifacetada, com a ascensão das novas inovações tecnológicas, como a gravação em *Home Studio*, os audiolivros, livros digitais, podcasts, mídias em streaming, entre outros, essa formação tem se tornado ainda mais múltipla. Uma das tônicas dos processos de aprendizagem dos músicos populares são os procedimentos de escuta (GREEN, 2000) e com essas gravações digitais, bem como o advento das telecomunicações, a audição de músicas vem passando por modificações equivalentes, já que é mais comum ouvir música pelo aparelho smartphone, e inclusive algumas produções já são adaptadas a esse padrão de consumo.

Outro exemplo dessa adaptação dos músicos ante as inovações tecnológicas é a frequente aparição de cursos livres, gravados e disponíveis online, abordando diversas temáticas, como o acompanhamento rítmico de diversos gêneros musicais, improvisação, leitura de partituras, estudos técnicos, entre outros, em diferentes instrumentos. Entendo que essa aproximação gerada pelas inovações da globalização, bem como a diversidade de materiais disponíveis, implica em uma maior descentralização do conhecimento, uma vez que temos acesso a diferentes perspectivas sobre as bases que engendram o fazer musical.

Diante das constantes inovações e dessa caminhada dos processos de ensino de instrumentos para um caráter mais autônomo, uma característica que fica em voga é a criatividade, no sentido do favorecimento do potencial humano e do lidar com diferentes situações e contextos, aliados a uma capacidade de resolver problemas em meio as demandas do século XXI. Esse olhar para a inovação e a criatividade representa uma tentativa de mudança de concepções paradigmáticas de um conservadorismo para um ensino que busca o caráter emancipatório, como apontam Suanno; Dittrich e Maura (2013).

No artigo de Araujo e Araújo (2018), que traz perspectivas sobre a criatividade no ensino e aprendizagem do instrumento musical/Canto, as autoras apontam a existência de diversas concepções sobre criatividade entre os professores, graduandos e pós-graduandos que

participaram de sua pesquisa. Contudo, ainda se localizou uma unanimidade quanto a crença de que a criatividade é um processo cognitivo que pode ser desenvolvido por todos. Na concepção dos professores pesquisados, a criatividade na prática musical instrumental pode ser entendida por meio da observação da criação, da autoexpressão, da resolução de problemas, das alternativas de execução, da autonomia e da originalidade, com a devida atenção no processo, na presença e no desenvolvimento das habilidades e capacidades potencialmente criativas.

Trazendo um destaque para a autonomia, tem se refletido sobre o seu uso nos processos de ensino e aprendizagem do instrumento musical com o intuito de promover uma participação mais ativa e consciente nos alunos. Baseado nas proposições de Figueiredo (2014), compreendo que as metodologias empregadas pelos professores que buscam conduzir a uma aprendizagem mais autônoma devem conter uma linguagem mais informativa, flexível e que também responsabilize os estudantes pela construção da sua própria aprendizagem. Os estudos nesse sentido indicaram que o estilo motivacional do professor tem relação direta com a qualidade da aprendizagem. Ainda, estilo motivacional tem oportunizado um melhor desempenho aos alunos envolvidos a esse ambiente fomentador de autonomia, o que justifica o investimento em pesquisas relacionando o ensino de instrumentos com a promoção da mesma.

Com isso, diante das características dos processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais e desse movimento de mudança para uma concepção mais emancipatória de ensino, fica clara a importância de professores que estimulem a autonomia e a criatividade e que dialoguem com as outras áreas de conhecimento, buscando uma maior efetividade em suas práticas. De mesmo modo, nota-se a importância da conscientização dos alunos em relação a sua coautoria nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em mente a grande responsabilidade que os mesmos têm ao longo do processo de construção do conhecimento musical.

2.2 PERFIS DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO MUSICAL E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste tópico, busco construir um quadro analítico a partir de pesquisas sobre perfis de professores de instrumento musical e suas concepções de ensino e aprendizagem. O objetivo aqui não é classificar ou enquadrar o professor em um perfil rígido, mas produzir um conjunto de elementos teóricos significativos para compreender suas práticas e concepções.

Assim, com base nas proposições de Figueiredo (2014), autor que reflete questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino do instrumento musical, compreendi que o

conceito teórico dos estilos motivacionais é baseado na teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000), que categoriza estilos de promoção de autonomia dos professores nos alunos. Este conceito fundamenta-se na necessidade psicológica de autonomia que nos faz sentir motivados, o que possibilita uma melhoria do bem estar e do desempenho, justamente quando nos sentimos no controle de nossos comportamentos. Todavia, estas pesquisas também localizaram de forma opositora um estilo guiado por pressões externas que consequentemente nos leva a um menor nível de autonomia, bem estar e desempenho.

Além dos dois estilos mencionados de forma opositora, há a ocorrência de diversos outros estilos de professores. Contudo, Figueiredo (2014, p.78) salienta que o conceito de estilo motivacional se apresenta no comportamento dos professores fundamentalmente em duas categorias: o promotor de autonomia e o controlador (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Feito este preambulo, busco então elucidar os dois estilos teóricos para uma melhor compreensão sobre os mesmos e facilitar sua utilização neste trabalho.

Iniciando pelo estilo **controlador**, com base em Figueiredo (2014) e Reeve (2009), compreendo-o como sensação e comportamento adotado por professores na etapa da instrução, que pressiona os alunos a pensar, sentir e se comportar de forma característica. Este estilo é identificado pelo uso de regras e incentivos externos guiados por uma meta estabelecida pelo professor, que regula uma agenda de objetivos e comportamentos para atingir este fim. O estudo de Figueiredo (2014) destaca ainda que os professores não são controladores essencialmente, mas sim por pensarem a autonomia dos alunos por meio da sua própria concepção, exercendo influência em seus modos de pensar e agir, levando-os a se comportarem de um modo específico em resposta ao seu estímulo.

Já o estilo **promotor de autonomia** é entendido aqui, também com base em Figueiredo (2014) e Reeve (2009), como sensação e comportamento adotado por professores na etapa da instrução para reconhecer, estimular e ampliar os recursos motivacionais internos dos alunos. Compreendo que este estilo é identificado pelo incentivo da busca autodeterminada das práticas, tendo como meta o fortalecimento da autorregulação do aluno. Nesse estilo, as perspectivas dos alunos são acolhidas, bem como seus pensamentos e ações e o estímulo à motivação é feito de forma autônoma e não como um dever exclusivo do professor.

Os estudos com os estilos motivacionais dos professores nos diversos contextos de ensino no Brasil e outros países com os autores já citados indicam que há uma relação entre a qualidade da aprendizagem e o ambiente promotor de autonomia, onde os alunos envolvidos neste ambiente têm apresentado um maior desempenho, entusiasmo e bem estar nos processos de

ensino e aprendizagem (REEVE; DECI; RYAN, 2004; REEVE; JANG, 2006; RENWICK; REEVE, 2012, 2009; FIGUEIREDO, 2014).

Contudo, ainda se apresenta uma predominância do estilo controlador nas práticas de ensino e aprendizagem (REEVE, 2009) e existem alguns fatores ou agentes externos que a estabelecem de forma implícita ou explícita, como administradores, expectativas sociais, normas, currículos e políticas escolares, pais e algumas diretrizes culturais. Fatores relacionados a dinâmica da sala de aula também são apresentados como fatores influenciadores na predominância do estilo controlador, como o comportamento dos alunos diante das atividades e o acompanhamento de suas ações ao longo do percurso formativo. Já no que diz respeito ao professor, os fatores são relacionados a sua personalidade e suas crenças em relação ao desenvolvimento da motivação dos alunos.

Percebe-se então a influência que a escola exerce nesta relação de controle e promoção de autonomia, uma vez que o professor precisa prestar contas a este ambiente de trabalho e em muitos casos seus objetivos em sala de aula esboçam os objetivos maiores pretendidos pela instituição. Figueiredo (2014, p.81) aponta que tanto instituições de ensino de música mais permissivas em questões estruturais e de currículo, quanto as consideradas mais conservadoras ou tradicionais, podem exercer essa pressão no professor, que por sua vez a reflete sob forma de controle nos alunos.

No entanto, o excesso de flexibilidade também é apontado como problema, onde o professor pode ser cobrado a não controlar o aluno, e se tratando de um contexto onde o aluno define a sua agenda de prática, o professor acaba apresentando uma postura bastante passiva. Compreendo então que uma relação harmoniosa e equilibrada entre a liberdade e a regulação é fundamental para a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem. Assim, penso que é por meio da construção de uma relação respeitosa entre professor e aluno que a autoridade e a liberdade são mediadas, auxiliando justamente no equilíbrio desta relação. Neste sentido, Freire (2011) aponta que havendo a transgressão dos limites estabelecidos por esta relação respeitosa, temos o autoritarismo ou a licenciosidade, ocasião em que o primeiro representa uma ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e o último a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade.

Portando o entendimento básico sobre os estilos, apresento um quadro de características comuns entre os professores em situações de ensino que demonstram a ação prática dos estilos controlador e promotor de autonomia (QUAD. 1), delineadas por meio do estudo de Figueiredo (2014).

Quadro 1- Estilos de Ensino

Características para	Estilo controlador	Estilo promotor de autonomia
1- Estimular o início de uma atividade	Utiliza normas, diretrizes e recompensas	Considera os recursos motivacionais intrínsecos do aluno
2 –Fundamentar a atividade	Apela ao senso de dever do aluno	Utiliza argumentos pragmáticos
3 – Inter-relacionar-se com o aluno	Expressões regulamentadoras, inibidoras	Expressões encorajadoras, elucidativas
4 – Avaliar	Impaciente. Condução por meio das explicações, atitudes e resultados considerados corretos	Paciente. Compreende que o aluno tem o seu tempo de assimilação do conhecimento
5 – Lidar com os sentimentos e considerações negativas dos alunos	Não reconhece este tipo de comportamento, inibe-o por meio de repreensão	Reconhece e admite, procurando uma solução para a adversidade

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Figueiredo (2014)

A partir deste quadro facilita-se o entendimento dos estilos em algumas dimensões dos processos de ensino e aprendizagem de instrumentos, como o iniciar de uma atividade, sua fundamentação, dinâmica de interação entre professor e alunos e sua avaliação, possibilitando a visualização de uma relação entre as práticas do professor de contrabaixo elétrico interveniente desta pesquisa e os estilos controlador e promotor de autonomia.

É importante destacar que a concepção de que os estilos motivacionais dos professores se apresentam de maneira fixa e dicotômica vem sendo posta em questionamento desde a pesquisa de Kupers e colaboradores (2013), apontando para realidades mais complexas e multifacetadas. Por meio do estudo de Kupers e colaboradores (2013) foi possível compreender que, ao menos no ensino individual de instrumento, os professores têm adotado tanto posturas controladoras quanto promotoras de autonomia, a depender do contexto.

As bases teóricas dos estilos motivacionais nesta pesquisa nos auxiliam na compreensão das práticas do professor de contrabaixo elétrico, observando até que ponto ele se utiliza da relação de controle e/ou promoção de autonomia e colaborando com a descrição de suas ações pedagógicas, já que o objetivo desta pesquisa visa descrever e compreender as principais práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB. Ainda, levou-me a observar se se haveria a predominância do estilo controlador nesse contexto de ensino de contrabaixo elétrico, já que as pesquisas no campo da música sobre os estilos motivacionais têm relatado essa maior ocorrência em contextos de ensino individual de instrumentos.

Outra perspectiva reflexiva trazida para auxiliar no entendimento das práticas do professor de contrabaixo elétrico da licenciatura em música da UFPB, trata-se da compreensão de concepções sobre ensino e aprendizagem que os professores nutrem ou carregam consigo durante sua jornada de trabalho. Íñiguez, Pozo e de Dios (2014), com base em Bautista et al. (2010), traçam três perfis distintos de concepções de ensino e aprendizagem de professores de instrumentos: “direto, interpretativo e construtivo”.

Para realizar esse diagnóstico, Íñiguez, Pozo e de Dios (2014) contaram com 53 professores participantes, divididos em três grupos por tempo de experiência profissional, sendo o primeiro grupo com menos de 7 anos de experiência (grupo a); o segundo de 7–14 anos (grupo b) e por fim o grupo de professores com mais de 14 anos de experiência (grupo c).

Diante disso, um dos primeiros destaques apresentados por Íñiguez, Pozo e de Dios (2014), se refere a influência que o tempo de experiência exerce nas concepções e práticas pedagógicas dos professores de instrumento. Ainda, em relação a estas concepções, outra constatação importante que esta pesquisa aponta, embasada em pesquisas anteriores sobre professores de cordas em um conservatório da Espanha (TORRADO, 2003; TORRADO; POZO, 2008), bem como em pesquisas de outros campos (MARTÍN ET AL, 2012; OLAFSON; SCHRAW, 2006; TSAI, 2002) é que os professores não possuem as mesmas concepções sobre todas as dimensões de sua prática de ensino, como a instrução, a aprendizagem e a avaliação.

Isso reforça o entendimento de que os estilos ou perfis de professores não se apresentam de maneira fixa e dicotômica como dito também no tópico sobre os professores promotores de autonomia e/ou controladores, levando a crer que o professor de contrabaixo elétrico, interveniente desta pesquisa, pode apresentar diferentes concepções ou estilos motivacionais nas diversas dimensões e ocasiões de sua prática de ensino, assim como o seu tempo de experiência docente pode ter transformado e ainda estar transformando suas concepções sobre o ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico.

Diante disto, apresento o Quadro 2 com as bases teóricas que sustentaram o entendimento dos três perfis de concepções, apresentados por Íñiguez, Pozo e de Dios (2014) e embasados em Bautista et al. (2010). No quadro, são apresentadas as principais definições ligadas às teorias direta, interpretativa e construtivista utilizadas para a construção do conhecimento sobre as diferentes concepções de ensino e aprendizagem dos professores de instrumento.

Quadro 2- Teorias sobre aprendizagem e instrução de Bautista e colaboradores (2010)

	Teoria direta	Teoria interpretativa	Teoria construtivista
Epistemologia	Realismo ingênuo. Conhecimento que reflete a realidade de uma forma evidente e objetiva.	Realismo interpretativo. O Conhecimento reflete a realidade de uma forma evidente e de forma objetiva. No entanto, o assunto tem um importante papel ativo no processo de conhecimento	Construtivismo. O conhecimento é uma construção elaborada pelo sujeito, que constrói modelos próprios e pessoais para interpretar a realidade (que pode ser mais ou menos apropriado).
Ontologia	Estados-produtos. A aprendizagem é concebida em termos de estados ou produtos estáticos (por exemplo, conteúdo acadêmico).	Ações e processos. A aprendizagem é concebida em termos de ações e processos (por exemplo, cognitivo, motivacional etc.), que são externamente gerenciados.	Sistemas complexos. A aprendizagem é concebida em termos de sistemas complexos (por exemplo, processos de autorregulação) internamente geridos pelo aluno a fim de construir e desenvolver habilidades ou estratégias.
Conceitos	Causalidade simples. Uma relação direta e linear é estabelecida entre a aprendizagem, as condições e os resultados.	Causalidade múltipla linear. Uma relação direta e linear é estabelecida entre aprendizagem, condições, processos e resultados.	Causalidade interativa. Uma complexa e interativa relação é estabelecida entre aprendizagem, condições de aprendizagem, processos e resultados.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Bautista e colaboradores (2010)

As teorias direta e interpretativa compartilham uma epistemologia intuitiva de caráter realista, implicando no conhecimento como cópia da realidade percebida ou obtida. A teoria direta pressupõe um papel passivo e reprodutivo dos alunos nos processos de aprendizagem, enquanto a teoria interpretativa assume o caráter reprodutivo da aprendizagem. A teoria interpretativa propõe que a atividade cognitiva é necessária ao aluno (em termos de atenção, motivação, gestão de recursos cognitivos etc.), porém de maneira subordinada, como na teoria direta, visando obter resultados/produtos que são a reprodução mais fiel possível do conhecimento musical recebido. Com isso, percebo que tanto a teoria direta quanto a interpretativa compartilham uma concepção mais tradicional de ensino e aprendizagem, embora se diferenciem na complexidade.

Já a teoria construtivista centra os processos de aprendizagem no aluno, sendo este o seu principal propósito de ensino. Nesta teoria o ensino é concebido como um sistema complexo

de interações entre os agentes presentes no ambiente de aprendizagem musical (conteúdo, instrumento, professor e aluno). O objetivo final nesta concepção de ensino não é apenas a reprodução de um som específico, que tem o professor por modelo, mas sim construir habilidades mentais que permitam aos alunos gerenciar suas próprias atividades mentais, a fim de que o aluno produza o seu próprio som, adequando-o aos seus objetivos expressivos musicais (BAUTISTA ET AL., 2011; CASAS; POZO, 2008; MARÍN ET AL., 2012; TORRADO; POZO, 2008; ÍÑIGUEZ, POZO E DE DIOS, 2014).

Com o entendimento sobre essas teorias juntamente com o embasamento em pesquisas anteriores, Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) investigaram a relação entre essas diversas representações de um único professor e a organização dessas concepções em termos de perfis de professores, verificando-as por meio de análise de agrupamento. Dito isto, apresento o Quadro 3, a seguir, com os diferentes perfis de concepções de professores de instrumento.

Quadro 3- Perfis professores de música com diferentes experiências de ensino

Perfil direto (professores altamente experientes) Grupo C	Perfil interpretativo (Professores experientes) Grupo B	Perfil construtivo (Professores novatos) Grupo A
A música é concebida a partir de pressupostos epistemológicos realistas, uma vez que apenas uma interpretação é considerada correta. Os resultados da aprendizagem de natureza técnica / elementar são entendidos como significativos em si mesmos. Aplicações de estratégias instrucionais para melhorar o desempenho dos alunos são pensadas como desnecessárias, porque a aprendizagem é essencialmente vista como o resultado de predisposições inatas / naturais e de esforço pessoal. Além disso, a aprendizagem é concebida em termos de "conteúdo" (estados ou produtos finais) e, portanto, a avaliação é interpretada como um "Julgamento" ou avaliação sobre a reprodução deste conteúdo. Portanto, as concepções desses professores estão voltadas para resultados finais da aprendizagem, e o papel do aluno é concebido como passivo e reprodutivo.	A interpretação da música é entendida por meio da dicotomia em termos de "correto vs. incorreto", embora o papel transformador dos alunos na aquisição do conhecimento das partituras musicais é reconhecido. Consequentemente, parece que a música é concebida a partir de uma perspectiva epistemológica realista. Uma vez que a partir dessa suposição, não há espaço para a autoexpressão ou criatividade dos alunos, os resultados da aprendizagem de natureza técnica / básica e analítica são considerados suficientes. A aprendizagem é entendida em termos de ações e processos gerenciados externamente o que consequentemente, ocasiona em estratégias instrucionais com base na noção da autorregulação dos professores nos alunos (por meio de instruções, explicações diretas, modelagem etc.). Por fim, é atribuída à avaliação uma função "corretiva", na qual a autoavaliação dos alunos não é promovida. Em suma, estas concepções dos professores estão focadas no aluno, cuja função é concebida como ativa, porém reprodutiva.	- São permitidas interpretações criativas e pessoais das pontuações e os alunos são incentivados a explorá-las, já que a música em si é concebida em termos epistemológicos construtivistas. Os resultados da aprendizagem são entendidos como uma forma de promover um todo abrangente da arte, interpretação e técnica / capacidades musicais básicas. Os sofisticados ontológicos e pressupostos conceituais, e as estratégias instrucionais visam uma promoção contínua da reflexão dos alunos e dos processos de metacognição, autorregulação e autonomia. As Situações de avaliação também são entendidas como um contexto de aprendizagem, e que atuam fundamentalmente com uma função "formativa". Em conclusão, as concepções desses professores estão focadas nos alunos, cujo papel é concebido como ativos e construtivos.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Bautista e colaboradores (2010)

Como dito, esses perfis foram elencados e localizados de forma associada à variável experiência docente. Neste estudo de Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) a concepção construtivista, tida como mais sofisticada, foi mais frequente em professores com menos

experiência de ensino, enquanto a concepção direta foi mais recorrente entre os professores de maior experiência.

Contudo, este efeito da experiência de ensino pode parecer contraditório se comparado a pesquisas em outros campos (ERICSSON ET AL., 2006) que geralmente apontam para um maior desempenho entre os mais experientes e apresentam que os mesmos parecem ter sistemas de ensino mais sofisticados, juntamente com suas concepções e/ou práticas sobre as diferentes dimensões do ensino (FIVES; BUEHL, 2010; PROSSER et al., 2003; RUBIE-DAVIS; FLINT; MCDONALD, 2011). Adicionalmente, é possível encontrar estudos que não perceberam diferenças significativas entre as concepções dos professores de acordo com a experiência (NORTON ET AL., 2005; PORLAN; MARTÍN DEL POZO, 2004).

Todavia, o que se pretendeu neste estudo de Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) foi atestar o que foi localizado inicialmente por Bautista et al. (2010, 2011) com professores de piano, e que justamente apontou para essa diferenciação da concepção de ensino e aprendizagem de acordo com a experiência docente, além do uso das diferentes concepções nas diversas dimensões dos processos de ensino e aprendizagem. Aqui, entretanto, não temos a proposta de verificar a generalidade de tais resultados, mas tomar as reflexões teóricas empreendidas como base analítica.

Assim, como resultado, este estudo de Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) apresenta que apesar de todo o movimento em busca de mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem de música e de todas as conclusões de pesquisas, sugerindo inclusive reformulações nos currículos, as práticas pedagógicas em música ainda estão de certa forma ancoradas no modelo tradicional. Já em relação às concepções dos professores, apresentou-se uma maior ocorrência da concepção construtivista na dimensão da avaliação, enquanto na dimensão do ensino há uma maior evidência da concepção direta.

Para os pesquisadores, o fato de a concepção construtivista ser mais evidente na avaliação e a concepção direta apresentar-se mais evidente na dimensão do ensino, pode indicar uma incompatibilidade entre essas dimensões essenciais. O que ocorre é que a figura do professor é focalizada durante as atividades de ensino, enquanto os alunos são evidenciados apenas na etapa da avaliação, muito embora não tenham sido considerados durante o processo de ensino.

Outro apontamento importante deste estudo é que há uma relação negativa entre o perfil construtivista e os perfis direto e interpretativo em todas as dimensões de ensino, embora esta correlação negativa seja menor no perfil interpretativo. A suposição levantada é de que

quanto mais construtivista o professor é, menos chances ele terá de manter posições realistas relacionadas aos perfis direto e interpretativo.

No entanto, apesar de apontar para a predominância da concepção construtivista nos professores mais novos, esse estudo também sugere que estas ideias mais inovadoras podem esbarrar em resistência e se desgastar com o tempo. De acordo com esta suposição, os professores mais novos à medida que adquirem mais experiência moldam suas ideias a dos professores mais experientes, que tendem a ter mais poder constitucional e por isso mais controle nas instituições de ensino. Por essa perspectiva o que o estudo de Iñiguez, Pozo e de Dios, (2014) sugere é que por mais que os professores mais jovens possuam ideias mais inovadoras, os mesmos não possuem experiência ou autonomia profissional suficiente para colocar em prática.

Assim, compreendo que o estudo das diferentes concepções e práticas de ensino/aprendizagem de professores pode conduzir a um melhor entendimento dos processos de aquisição de conhecimentos musicais. Adicionalmente, o estudo das diferentes concepções de ensino/aprendizagem também pode auxiliar na compreensão de seus efeitos em professores e alunos nas diferentes dimensões dos processos da construção do conhecimento musical.

Por meio das referidas correntes teóricas, direta, interpretativa e construtivista que embasam o delineamento dos perfis de professores, bem como por meio da compreensão dos efeitos que a experiência de ensino pode exercer sob as concepções, podemos tecer uma melhor reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem do professor de contrabaixo elétrico pesquisado aqui neste estudo.

2.3 PERFIS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE INSTRUMENTO

Devido às singularidades que apresentam os processos de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico e os demais instrumentos ligados intrinsecamente à música popular, optei por utilizar uma lente teórica para a discussão em torno das particularidades de aprendizagem dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFPB com habilitação em práticas interpretativas, com especificidade no já citado instrumento.

Nesse sentido, o presente tópico se dá no intuito de discutir a ferramenta desenvolvida pelo teórico educacional americano David Allen Kolb, que tem por objetivo o mapeamento do aprendizado e o desvelar dos estilos de aprendizagem de cada indivíduo em quatro categorias criadas pelo pesquisador. Embora a teoria criada por Kolb tenha sido criada ainda no final do século XX, suas ideias vem sendo refletidas em realidades contemporâneas, principalmente a

partir de suas perspectivas de aprendizagem baseada na experiência (KOLB; KOLB, 2017), mantendo-se ainda bases semelhantes às perspectivas dos estilos de aprendizagem.

É partindo da proposição de que cada indivíduo é único (KOLB, 1979), que se faz relevante para o educador identificar o estilo de aprendizagem de cada aluno e assim auxiliá-lo de forma mais eficaz nos processos de aquisição de conhecimentos. Todavia, pela experiência empírica lecionando contrabaixo elétrico e teoria musical, admite-se que não é tarefa fácil, sobretudo para professores que lecionam em turmas com um número elevado de alunos, cenário em que a participação ativa dos mesmos, inclusive, em sua autoavaliação é fundamental.

Não se observou outras pesquisas em música utilizando a abordagem dos estilos de aprendizagem de David Allen Kolb. Ainda assim, como aponta Cerqueira (2000), esta ferramenta vem sendo utilizada em pesquisas com foco nos processos de aprendizagem por todo mundo e, no Brasil, por mais que ainda não exista um número expressivo de pesquisas em todas as áreas do conhecimento, observa-se uma grande quantidade de produções na área da saúde e, em crescimento, nas áreas da administração e contabilidade, como reforça Pena, Cavalcanti e Mioni (2015, p.66).

Assim, apresentando a ferramenta teórica de fato, é em 1971 que Kolb dá início aos estudos sobre os estilos de aprendizagem, como aponta Cerqueira (2000), investigando sobre como jovens universitários adaptam os conhecimentos adquiridos a sua realidade, diante das obrigações da vida acadêmica. Mas é só em estudo apresentado em 1984, com o trabalho intitulado de “aprendizagem experiencial” que Kolb apresenta sua pesquisa efetivamente, na ocasião o trabalho sugere que podemos mapear o aprendizado em dois eixos: 1) Processamento (como fazemos); e 2) Percepção (como compreendemos).

Assim, Kolb (1984) define que os processos pelos quais o conhecimento é adquirido ocorrem por meio da modificação das experiências de cada indivíduo, resultante da integração entre o processamento e a percepção das informações. O autor atribui grande importância à experiência nos processos de aprendizagem e o descreve, tendo como base, um ciclo de quatro estágios:

- **Experiência concreta** (agir) - Ocasão em que o aluno entra em contato com o objeto de estudo e estabelece relações com ocorrências práticas, por meio da percepção de similaridades e da troca com os demais colegas.

- **Observação reflexiva** (refletir) - É nesta fase que o aluno dá início ao processo de análise das ocorrências localizadas no primeiro estágio, examinando-as de diversas perspectivas e confrontando com suas experiências.

- **Conceitualização abstrata** (conceitualizar) - Nesta fase dá-se a produção de conceitos, por meio da criação de hipóteses e do raciocínio lógico, elaborando ferramentas para exemplificar e explicitar o objeto de estudo.

- **Experimentação ativa** (aplicar) - Aqui se finda o ciclo da aprendizagem com o emprego do conhecimento adquirido de forma prática, resultando em tomadas de decisão e na resolução de problemas. De forma direta, é o exercício do aprendizado concretizado em ação.

Diante disso, é pela forma que o indivíduo organiza, processa e compreende as informações que Kolb define os quatro estilos de aprendizagem, denominados **Acomodador**, **Assimilador**, **Convergente** e **Divergente**, descritos a seguir.

No estilo de aprendizagem **Acomodador**, os indivíduos têm preferência por experiências práticas, assumindo riscos e solucionando problemas de maneira intuitiva, pautados na abordagem da tentativa e erro (KOLB, 1999, p.5). Citando um exemplo prático aplicado ao contrabaixo elétrico, entendo que o músico mais próximo deste perfil de aprendizagem prefere praticar o instrumento com o foco na aplicação dos conteúdos em um contexto aproximado da ação real do músico. Dessa forma, seu estudo tem por cerne o repertório e seu desenvolvimento se dá de maneira pouco reflexiva, resolvendo possíveis problemas técnicos no acúmulo de tentativas, com erros e acertos.

O **Assimilador** destaca-se pelo uso do raciocínio indutivo, partindo do particular para o geral, com habilidade para a criação de modelos abstratos e priorizando a teoria (KOLB, 1999, p.5). Aplicando ao contexto do contrabaixo elétrico, o aluno que possui este perfil, analisa vários outros instrumentistas de maneira anterior ao seu momento de prática, e a partir dessa observação estabelece um roteiro de estudos tentando generalizar de forma teórica o que conseguiu constatar nas realidades singulares de cada instrumentista analisado.

Já o estilo **Convergente** destaca-se pela resolução de problemas, tomadas de decisões e aplicações de cunho prático, pautado no raciocínio dedutivo, partindo do geral para o particular (KOLB, 1999, p. 5). Trazendo para realidade do músico contrabaixista, o estudante que possui este perfil consegue resolver seus problemas técnicos musicais de maneira prática, com uma rápida tomada de decisão, e tem uma forte inclinação para elaborar possibilidades de observação e experimentação sobre o estudo musical empreendido, alcançando seu desenvolvimento partindo de ideias gerais e aplicando a sua realidade particular.

Por fim, o estilo **Divergente** tem uma predisposição para trabalhar em grupo, preferindo discussões e produções de ideias que gerem possibilidades de resolução não tão usuais, tendo como característica principal a criatividade (KOLB, 1999, p.5). Trazendo para a realidade musical, o estudante contrabaixista que possui este perfil de aprendizagem tende a

desenvolver suas habilidades técnicas e musicais acumulando informações trazidas de variadas fontes e interações sociais, para posteriormente usar da criatividade com o objetivo de alcançar a resolução de eventuais problemas.

Para se tomar conhecimento sobre o estilo de aprendizagem é preciso utilizar-se de um inventário com 12 questões elaboradas por Kolb (1984). O inventário foi criado com o intuito de promover o autoconhecimento em relação à aprendizagem e estabelecer uma ferramenta à academia para pesquisa e trabalho sobre os estilos de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005).

Este inventário sofreu alterações ao longo dos anos, totalizando em 5 versões do formulário de questões. Desse modo, em 1969 tem-se a primeira versão do formulário, mas devido a sua baixa taxa de confiabilidade foi preciso revisá-lo. Em 1985 é lançada a segunda versão do teste, apresentando avanços em relação ao anterior, mas ainda assim necessitou-se de uma revisão devido à taxa de confiabilidade. Em 1999 é divulgada a terceira versão do formulário, no intuito de elevar a credibilidade do teste e promover a facilitação do seu manuseio, mas, ainda não é a versão definitiva. É então em 2005 que surge a versão 3.1 do formulário de questões, sendo o definitivo, até agora, alterando o sistema de pontuação, acrescentando-lhe uma ordem de importância e facilitando seu manuseio de forma visual. (KOLB; KOLB, 2005).

O inventário é composto por 12 questões obrigatórias, contendo 4 opções dentro de cada questão. O respondente deve marcar as opções por ordem de importância, sendo o número 4 atribuído à opção que mais caracteriza o indivíduo em relação ao seu processo de aprendizagem, o número 3 a segunda opção que mais o identifica, o 2 como terceira opção que o caracteriza e 1 como a opção que menos o identifica enquanto aprende.

Para este trabalho foi utilizado uma adaptação do inventário, apenas adequando as questões para o contexto de aprendizado musical, sem maiores alterações. Na seção 7 de 8, no questionário aplicado aos alunos do Curso de Licenciatura em Música com habilitação no contrabaixo elétrico, foi inserido o inventário de estilos de aprendizagem buscando identificar as preferências dos alunos em meio aos seus processos singulares de aprendizado.

Com isso, acredito que a compreensão de estilos de aprendizagem dos alunos de contrabaixo elétrico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB pode trazer avanços para o entendimento das relações de ensino e aprendizagem neste contexto. Ainda, penso que um posterior entendimento do seu estilo de aprendizagem por parte dos alunos os proporcionaria um autoconhecimento capaz de fazê-los gerenciar melhor sua prática diária, otimizando sua forma de estudar, suas estratégias e tomadas de decisões, como reforça Sternberg (1997). Da mesma forma, o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos por parte de professores,

lhes possibilitaria a organização de um planejamento mais adequado e condizente com as singularidades de cada estudante.

Com base no que já foi descrito sobre os estilos de aprendizagem, pensados a partir de como cada indivíduo processa e armazena o conhecimento, conclui-se que essa perspectiva analítica e reflexiva oportuniza um olhar investigativo que pensa os estudantes e professores como coautores no processo de ensino e aprendizagem. É se conhecendo melhor, em termos da otimização de sua própria aprendizagem, que os alunos oportunizam uma melhor compreensão das suas necessidades pessoais de estudo, superando a mera absorção de conteúdo e promovendo o autodesenvolvimento de suas competências a fim de proporcionar um aprendizado de forma autônoma durante todos os processos ao longo de sua vida.

Um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento dessas competências, no campo da educação é o investimento na autorregulação da aprendizagem. Penso que, de uma forma mais simples, a autorregulação pode ser entendida como o processo de autogerenciamento de pensamentos e comportamentos para atingir determinado objetivo de aprendizagem.

Com base nos perfis de aprendizagem, destaco que será possível refletir sobre possíveis estratégias e formas de aprendizagem em cada demanda individual, de modo que cada estudante possa apresentar um planejamento coerente com suas características, estruturando objetivos, refletindo e avaliando seu desempenho durante o aprendizado. A compreensão dos estilos de aprendizagem por meio do modelo teórico de Kolb nos auxiliará no entendimento das experiências de aprendizagem musical dos estudantes observados.

CAPÍTULO III

A Formação Superior em Música Popular na UFPB e a Realidade do Baixo Elétrico

O presente capítulo se dá no intuito de compreender o campo empírico da pesquisa realizada. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental com vistas à verificação das ementas propostas para o ensino do contrabaixo elétrico neste contexto, de forma a perceber quais os conteúdos e objetivos propostos pelo projeto político pedagógico do curso para o instrumento. Ainda, algumas informações acessórias são apresentadas com base em entrevista com o professor.

3.1 O BAIIXO ELÉTRICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPB

De acordo com o professor entrevistado, o contrabaixo elétrico foi inserido nas práticas musicais da UFPB por meio de incentivo do então coordenador do curso de bacharelado, professor Jorge Castor, e por iniciativa do próprio professor Xisto, que na época ainda era apenas estudante do curso. Essa iniciativa foi motivada pela audição dos recitais em praça pública que o então aluno realizava, mesclando práticas do baixo acústico e elétrico, o que chamou a atenção do coordenador do curso e o fez refletir sobre a oferta do instrumento no departamento de música da instituição.

O professor relata que após a sua entrada no bacharelado para estudar o contrabaixo acústico no período do primeiro semestre de 1993, mais precisamente no ano de 1994, ele recebe o convite do coordenador para lecionar aulas de contrabaixo elétrico em formato de monitoria, como atividades complementares aos alunos. Não se observava a presença de instrumentos ligados à música popular no departamento de música da UFPB até o ano de 1994, como relata o professor entrevistado, e essa iniciativa se mostrava como precursora em relação ao ensino do contrabaixo elétrico neste contexto e de forma mais geral ao trabalho com a música popular. Assim, a procura pelo instrumento elétrico nestas turmas de monitoria foi bastante significativa e este trabalho durou em torno de um ano e meio, segundo o professor, período no qual recebia bolsa (auxílio financeiro) para lecionar (XISTO MEDEIROS, 2020).

No ano de 2009 foi aberto o primeiro concurso para professor de contrabaixo elétrico na UFPB, tendo também como requisito o ensino de contrabaixo acústico e de matérias teóricas

em música. Fato curioso e que reforça minha afirmação sobre a formação dos professores de contrabaixo elétrico, é que neste concurso prestado pelo professor entrevistado, ele relata que nenhum dos candidatos tinha formação específica no instrumento (XISTO MEDEIROS, 2020).

Ainda, no mesmo ano de 2009 foi criado o Curso Superior em Música Popular, na modalidade Sequencial de Formação Específica, o que possibilitou a entrada de instrumentos como a guitarra, a bateria, o teclado e o canto com ênfase no repertório popular, além do já mencionado contrabaixo elétrico (XISTO MEDEIROS, 2020).

Foi neste concurso do ano de 2009 que o professor entrevistado foi aprovado, mas sua nomeação aconteceu apenas no ano seguinte, em 19 de março de 2010, tornando-o apto para lecionar o contrabaixo elétrico fundamentalmente, contrabaixo acústico e matérias teóricas no Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba, atuando inicialmente no curso Sequencial em Música Popular e nos projetos de extensão.

Posteriormente, pela demanda do curso sequencial, com a abertura para os instrumentos com ligação intrínseca com a música popular, o Curso de Licenciatura em Música amplia, a partir de 2011, a sua oferta de instrumentos, incluindo o contrabaixo elétrico, o cavaquinho, violão com perfil popular, guitarra elétrica, bateria e acordeom, entre outros.

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba teve sua criação no ano de 2005. Foi por meio da Resolução nº 17/2005 do CONSEPE que o referido curso teve sua institucionalização e seu Projeto Político Pedagógico foi aprovado no mesmo ano pela Resolução nº 35/2005 do CONSEPE. No entanto, a licenciatura em música da UFPB só veio receber a sua primeira turma no ano de 2006.

Dessa forma, a licenciatura em música da UFPB nasce com um perfil que se pretende ser menos conservador, no sentido de tentar explorar o estudo de diferentes práticas musicais, o que justifica essa abertura para a música popular e conseqüentemente para os professores com vivência nesta realidade, conforme trazido anteriormente na fala do professor de contrabaixo elétrico da instituição.

Quanto à forma de ingresso no curso, ela se dá inicialmente por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e posteriormente apresenta-se a prova de conhecimentos específicos em música, está última dividida em três etapas. Nesta prova de conhecimentos específicos, os candidatos se submetem ao teste de teoria musical (prova teórica) como primeira etapa, em seguida é realizada uma prova de percepção e leitura musical (prova de solfejo) e por fim uma prova de performance instrumental (prova prática), composta por: estudos técnicos

baseados em leitura à primeira vista, execução de escalas e arpejos; interpretação de obras obrigatórias em um repertório recomendado; e prática de uma obra de livre escolha.

A carga horária do curso é totalizada em 190 créditos, o que corresponde a 2.850 h/a e é distribuída em componentes curriculares ofertados em blocos que deverão ser sucessivamente integralizados pelo aluno, tendo cada uma delas a duração equivalente de um semestre letivo. Neste sentido, os componentes curriculares de Estágio docência, Monografia e Performance de Conclusão de Curso já estão incluídos nesta carga horária. Contudo, ainda é conferida ao estudante a oportunidade de administrar a distribuição desta carga horária, em tempo mínimo, ocasião em que se pode integralizar o currículo em quatro anos, correspondendo a oito períodos letivos e tempo máximo, ocasião em que o estudante terá até seis anos para integralizar a carga horária total, correspondendo a doze períodos letivos. Neste mesmo sentido da administração da carga horária, o estudante dispõe de um limite de créditos por período, tendo a oportunidade de optar por um número máximo de 30 créditos e um mínimo de 18 créditos por período letivo.

Relacionando diretamente ao ensino de instrumentos, o curso oferece a habilitação em práticas interpretativas nos seguintes instrumentos: Acordeom, Bandolim, Bateria, Contrabaixo Elétrico, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo acústico, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra Elétrica, Harpa, Oboé, Percussão (perfil erudito), Percussão (perfil popular), Piano, Saxofone, Saxofone (perfil popular), Teclado, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola Caipira, Viola Nordestina, Violão, Violão (perfil popular), Violino, Violoncelo, além de Canto e Canto (perfil popular).

Quanto ao objetivo geral, o PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFPB apresenta que se pretende “formar professores para o ensino de música, preparando-os para a atuação docente em escolas de educação básica, escolas especializadas e demais contextos de ensino e aprendizagem da música”. (PPC.UFPB, 2009, p. 12). Neste trecho é possível perceber o foco do curso de licenciatura na capacitação para a docência no contexto da educação básica, o que é não exclusivo do ensino da música e sim de toda e qualquer área do conhecimento de graduação em curso de licenciatura.

Contudo, outros contextos de ensino também são contemplados, mesmo que com um menor foco, devido às particularidades de ensino da educação básica e o tempo que se leva para construir uma pequena base de conhecimentos sobre o referido contexto de ensino.

Neste sentido, o PPC da licenciatura cita que:

[...] compete aos cursos de licenciatura em música a capacitação de profissionais para a atuação na docência, abrangendo, no caso da música, não

somente a educação básica, mas também lugares como escolas especializadas de ensino da música e outros contextos emergentes na sociedade, onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental. Com vista a atender essa demanda a UFPB criou, em 2005, o Curso de Licenciatura em Música, com duas habilitações: Educação Musical e Instrumento/Canto (UFPB, 2009 p.5).

Com isso, compreendo que o perfil do egresso da licenciatura em música da UFPB é de um professor de música, o que inclui o instrumento no qual selecionou a habilitação específica, apto para lecionar fundamentalmente na educação básica, mas podendo também atuar nos diversos contextos de ensino e aprendizagem em que ocorrem as práticas musicais, o que engloba as escolas especializadas e os diferentes espaços de ensino não formal.

Tratando do ensino de instrumentos, o PPC apresenta que este possui uma carga horária 30h/a semestrais, com 2h/a semanais, havendo ainda um componente curricular chamado classe de instrumento destinado as aulas coletivas, com igual carga horária. As disciplinas de instrumento são obrigatórias nos oito períodos regulados do curso, enquanto as disciplinas de classe de instrumento são obrigatórias por cinco períodos e optativas por três.

É nestes componentes curriculares em que o contrabaixo elétrico se insere de forma evidente e as indicações para o seu ensino são apresentadas. Assim, compreendo por meio da interpretação do PPC que o ensino de instrumentos e o canto são ofertados nas modalidades individual e coletiva, sendo as aulas de classe de instrumento fundamentalmente indicadas para o trabalho em grupo. Todavia, as aulas no componente curricular “instrumento” algumas vezes acontecem de forma coletiva, a critério do professor e dos alunos participantes.

Em relação às ementas dos componentes curriculares de classe de instrumento, é possível destacar que, desde a classe I até a classe V, que esta deve trabalhar os aspectos fundamentais da performance do instrumento, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos. Contudo, o que observo e posso destacar como foco prático deste componente curricular é a possibilidade de intercâmbio entre os estudantes de diferentes níveis.

Já no componente curricular “Instrumento I” a ementa apresenta a seguinte proposta:

Introdução aos aspectos fundamentais da performance do instrumento, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos visando à formação do intérprete solista e/ou músico para os diversos conjuntos musicais. (UFPB, 2009, p. 34)

Como não há uma ementa específica para cada instrumento ofertado, apresentando-se uma perspectiva mais ampla de formação, nota-se que a ementa destaca pontos essenciais que

devem ser abordados no ensino de instrumentos a cada semestre letivo, permitindo espaço para o professor conduzir e organizar os conteúdos e o repertório à sua maneira. As disciplinas de instrumento seguem até o último período do estudante no Curso de Licenciatura em Música, tendo instrumento I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, apenas acrescentando no texto da ementa o “aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível sequente ao instrumento anterior”, nas disciplinas de I a VI, e a “revisão do repertório estudado visando o Recital/Concerto de conclusão de do Curso” nos instrumentos VII e VIII. Neste sentido, em relação as orientações para a performance de conclusão de curso, o PPC indica que os alunos deverão realizar obrigatoriamente uma apresentação para esta conclusão ao final do 8º período e que a mesma deverá ser construída durante as disciplinas de instrumento/canto VII e VIII, podendo abarcar formas distintas da performance musical.

Assim, através da análise das ementas e das orientações disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso voltadas para o ensino de instrumentos, compreendo que a formação em contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB se configura de maneira bastante singular, apresentando uma dupla obrigação ao final do curso, bem como um enfoque não só nas eletivas didáticas e metodológicas, contemplando matérias voltadas ao lapidar da técnica e da performance instrumental ao longo do curso. Em seu último período, o estudante de contrabaixo elétrico, além de atentar-se para a apresentação da performance musical, precisa também realizar a preparação da monografia. As duas atividades são obrigatórias para a conclusão do curso e essa disposição pode proporcionar um engajamento profissional mais amplo, possibilitando a atuação do músico contrabaixista tanto como performer quanto como docente. Todavia, penso que essa configuração também pode apresentar-se como uma sobrecarga, pela amplitude de formação e consequente alta carga de estudos dentro do curso de licenciatura.

Outros possíveis conflitos podem acontecer em torno do fluxograma do curso. Um deles que destaco aqui diz respeito à quantidade de créditos destinados ao contrabaixo elétrico se comparado as outras disciplinas, apesar de se ter o apoio das disciplinas de classe de instrumento que vão até o 5º período, o que ocasiona um sufocamento no estudante, principalmente nos períodos de avaliação e entrega de trabalhos.

Por fim, observo também uma pequena discrepância em relação as disciplinas ofertadas pelo curso e os instrumentos ligados à atuação na música popular (contrabaixo elétrico, guitarra, bateria, teclado, cavaquinho...). A título de exemplo, é possível citar as disciplinas Harmonia tonal, estruturação e Análise Musical, História da Música (Medieval ao Barroco; Classicismo ao Romantismo; Moderna à Contemporânea) e Literatura

Vocal/Instrumental Orquestral. Tais disciplinas não dialogam com a música popular e são lecionadas com ênfase no repertório erudito, servindo mais como base para o ensino de instrumentos ligados a esta natureza.

Todavia, é importante ressaltar a presença da disciplina História da Música Popular Brasileira, apresentando-se apenas no último período do curso, bem como o acesso à disciplinas do curso Sequencial em Música Popular a partir do 5º período, como preenchimento dos créditos optativos, mesmo que às vezes de forma descontextualizada em relação as demais disciplinas do fluxograma para este período.

O Curso de Licenciatura em Música da UFPB atualmente vem estudando uma reformulação em seu PPC por meio das análises e reflexões de seu corpo docente em diálogo com os alunos que estão em curso e seus egressos. Nesse mesmo sentido, visando atender de forma mais contextualizada os estudantes de música popular e lhes ofertando uma outra possibilidade de formação e atuação ainda não disposta na UFPB, a instituição está em processo de construção e criação de um bacharelado em música popular.

3.2 AS AULAS DE CONTRABAIXO OBSERVADAS

Por meio das observações das aulas percebi as dinâmicas de interação entre professor e aluno bem como informações mais gerais, como duração, espaço destinado às aulas de contrabaixo elétrico, equipamento disponível entre outros. Assim, as observações sucederam até a localização de recorrências, bem como a percepção de um relaxamento por parte dos alunos em relação à presença do pesquisador nas aulas, o que inicialmente causou certa inibição.

Na primeira aula observada foi utilizado o método “Música Brasileira Para Contrabaixo, volume I”, no intuito de apresentar descrições, passo-a-passo, da execução de diversos ritmos brasileiros no contrabaixo, tais como samba, baião, ciranda, maracatu, frevo entre outros. O método é acompanhado por faixas de áudio que ilustram bem cada exemplo de estilo musical e foi desenvolvido por Adriano Giffoni, baixista que ganha notoriedade no cenário musical nacional, por seu trabalho junto a grandes nomes da música como Emílio Santiago, Marcos Valle, Tim Maia, João Nogueira, Edu Lobo, João Donato, Lisa Ono, Roberto Menescal, Wanda Sá, Virgínia Rodrigues, Maria Bethânia, Joyce, Dori Caymmi, Danilo Caymmi, Elba Ramalho, Leila Pinheiro, Luiz Melodia, Fátima Guedes e Pery Ribeiro, entre outros.

Desta forma, a aula 01 tem início às 14hrs com o aluno de contrabaixo elétrico do 3º período, que chamarei de A1¹, executando o exercício do método citado acima, no qual teve que estudar previamente em casa, conforme pedido na aula anterior ao período de início da observação. Na ocasião foram praticados os exercícios das páginas 25 até 27, trabalhando a condução do samba e a leitura musical, o que consequentemente desenvolve a apuração da técnica do instrumento, devido à execução das linhas melódicas de condução do samba, bem como as melodias solísticas também utilizadas no método, por mais que não seja o foco da aula ou do método. O aluno apresentou algumas dificuldades na execução dos exercícios propostos, no que diz respeito à leitura musical e a compreensão do valor das tercinas empregadas no exercício. O professor ao perceber a dificuldade do aluno, ressalta a importância da uniformidade na execução da tercina, para que assim a subdivisão das três notas tenha valores iguais. Ainda em seu processo de intervenção, o professor alerta para a atenção no estudo dos exercícios em casa, advertindo sobre a repetição de forma errada, e que esta pode gerar maus vícios técnicos, bem como uma má percepção de como as tercinas realmente soam. Por fim, com o interesse de exemplificar de forma prática a importância da leitura musical, da percepção e da precisão rítmica ao se tocar o contrabaixo elétrico e quaisquer outros instrumento musical, o professor narra histórias do seu cotidiano na orquestra, evidenciando a importância dos quesitos elencados ao se fazer música neste contexto, além de programar com o aluno o exercício do método “Música Brasileira Para Contrabaixo” que será estudado na aula seguinte.

A segunda aula observada foi uma aula em grupo, ocasião em que três alunos do 1º período do curso, nos quais chamarei de A2, A3 e A4, devido à disponibilidade de tempo que eles encontram, decidem juntamente com o professor que seria mais proveitoso a aula em simultâneo. As aulas ocorrem das 15 h até aproximadamente 17 h, englobando o horário da aula individual (50min) mais o horário da aula de classe de contrabaixo elétrico (50min), ocasionando o equivalente a 100 min de aula no total.

Nesta aula 02 foi trabalhado o método Abner Rossi, com o objetivo de fundamentar a técnica do contrabaixo elétrico e habitua-los a prática da leitura musical devido à natureza dos exercícios propostos. Não localizei mais informações sobre o autor do método assim como os objetivos propostos do mesmo. Todavia, na aula em questão os alunos executaram os exercícios de 58 a 63, trabalhando com escalas e arpejos diatônicos, um de cada vez. Igualmente ao aluno da aula 01, foi percebida uma dificuldade em relação à leitura musical e a execução com precisão rítmica nos 3 alunos desta aula. Desse modo, no intuito de auxiliar no desenvolvimento

¹ Os alunos serão apresentados neste formato a medida em que forem citados no texto. Os perfis mais completos dos estudantes serão apresentados no capítulo seguinte.

da leitura, da precisão rítmica e da técnica o professor recorre mais uma vez a narrativa de suas experiências pessoais e alerta-os para a importância desses quesitos em um contexto de trabalho musical. Ao final da aula 02, igualmente ocorreu na aula 01, o professor deixa programado com os alunos os exercícios propostos para a próxima aula, e nesta ocasião em específico ele tem o objetivo de retomar a partir do exercício 63 do método Abner Rossi.

As aulas de contrabaixo elétrico com o professor desta instituição são bastante flexíveis, no sentido que ele compreende as apresentações ao vivo de outros instrumentistas e fundamentalmente de contrabaixistas como oportunidade para a interação e troca de conhecimentos. Para o professor as apresentações ao vivo são contextos que também promovem ensino e aprendizagem, de forma extraclasse e, nesse sentido, no dia 27/08/2019 houve uma apresentação no casarão dos azulejos, centro de João Pessoa, Paraíba, promovida pelo Projeto de Inclusão Social através da Música e das Artes (PRIMA) onde as aulas deste dia foram transferidas para o evento, sendo a minha 3ª aula observada. O evento teve por título “conversas tocadas”, e aconteceu no intuito de promover além da sessão musical com Bori Alberto (contrabaixo acústico), Juanma Nieto (bateria) e Julián Sanches (trompete), propiciar um diálogo entre as experiências dos músicos presentes.

A 4ª aula observada aconteceu no dia 02/09/2019 e foi uma continuação da lição que ocorreu com o grupo de 3 alunos do 1º período de forma simultânea. Os alunos deram continuidade nos exercícios do método Abner Rossi, a partir do exercício 63, conforme o combinado pelo professor na aula anterior. Assim, os alunos executaram os exercícios um de cada vez, de forma consecutiva indo até a lição 67.

A dificuldade com a leitura musical ainda persiste, mas percebeu-se que os alunos estão em fase de construção de sua base técnica e da leitura aplicada ao instrumento. Um ponto comentado pelo professor em relação à execução de um dos alunos, foi a postura de sua mão esquerda. Como forma de auxílio para facilitar a compreensão do aluno, o professor exemplifica a postura correta e fala da economia de energia nos movimentos da mão esquerda para um tocar mais fluido no instrumento. Nesta aula o professor também informa aos alunos o intuito da utilização do método Abner Rossi, salientando que são 3 os principais objetivos: 1) trabalhar a sonoridade, desde as primeiras lições com corda solta. 2) iniciação à leitura musical aplicada ao instrumento. 3) estudo sistemático e gradual do instrumento, pensado desde a iniciação com lições com corda solta, conhecimento das posições, tal qual o contrabaixo acústico, e localização das notas no braço do instrumento indo até níveis técnicos mais elevados.

A 5ª aula, observada no dia 02/09/2019, foi continuação da aula do aluno A1, que está cursando o 3º período. Nesta aula o professor e o aluno optaram por repetir as lições da aula

passada das págs. 25 a pág. 27, trabalhando as tercinas no qual o aluno apresentou dificuldades na aula anterior, melhorando sua execução e compreensão. Foi percebido um mau hábito técnico na execução do aluno, pois ele estava utilizando o “*bend*” que é um recurso técnico para alterar a altura da nota, suspendendo ou baixando a corda de forma inconsciente nas terminações das frases musicais. Assim, como intervenção para auxílio do entendimento, ponto que ao longo das aulas observadas tem sido uma marcante característica da atuação pedagógica do professor, o mesmo salienta a importância da precisão da afinação e no uso consciente dos recursos interpretativos, utilizando novamente a sua vivência para respaldar o ensinamento.

A aula 06, dos alunos A2, A3 e A4, foi observada no dia 09/09/2019, em um dos alunos precisou faltar. A aula é a continuação do trabalho com o método Abner Rossi, fundamentando a construção técnica dos alunos com os conhecimentos de posição de mão esquerda, localização das notas ao longo do braço do instrumento e o dedilhado de mão direita (*pizzicato*). Os alunos executaram as lições da página 29, indo do exercício 68 até o 76. Durante a execução dos exercícios o professor salienta a importância da consciência rítmica, e fala o quanto os alunos devem estar atentos ao tocarem as divisões rítmicas escritas. No exercício em questão os alunos estavam executando a subdivisão rítmica da colcheia pontuada com semicolcheia, em compasso quaternário, mas o exercício soava como se fosse tercinado, ou seja, como se estivessem em um compasso ternário. Então o professor em mais um momento de suas intervenções em forma de auxílio para compreensão do exercício proposto, alerta para que eles pensem no grupo de quatro semicolcheias e executem a partir do entendimento desta subdivisão, para que o mesmo soe de maneira correta.

A aula 07, do aluno A1, foi observada no dia 09/09/2019. Nesta aula se deu a continuação do trabalho com o método de música brasileira para contrabaixo de Adriano Giffoni, mais precisamente na página 27. A aula tem início com a execução de um dueto para contrabaixo por título “Lembranças da Bossa Nova”, um samba canção. Nesta aula, o professor executou a base melódico/rítmica para que o aluno pudesse executar a melodia principal. Como esta canção já vinha sendo trabalhada desde a aula anterior, as questões mais técnicas e a leitura da peça em questão já estavam mais resolvidas. Com isso, o professor ressalta os aspectos mais interpretativos e pontua o quanto é importante ter uma base sólida para a posteriori pensar na desconstrução e focar no fazer musical de forma mais livre, concentrando-se na performance e na sonoridade.

Aula 08, observada no dia 13/09/2019, consistiu na prática de dois alunos em simultâneo, que não tinham sido observados antes. Os chamarei de A5 e A6, e como novidade, temos alunos em períodos distintos, A5 cursando o 6º Período e A6 cursando o 1º período.

Devido à bagagem musical que o aluno A6 possui, de forma anterior a academia nesta aula foi trabalhado um arranjo do maestro Adail Fernandes da música “*Scrapple from the Apple*”, escrita para dois Contrabaixos. Por meio desta obra o professor trabalhou improvisação, forma musical, leitura e escolha do melhor dedilhado para economia de energia, visando um tocar mais fluido.

Nesta aula pude perceber mais uma vez a dificuldade com a leitura musical, mesmo com o aluno mais avançado que cursava o 6º período. Em vários momentos da aula, um dos alunos pedia para que o professor executasse o que estava escrito para que ele pudesse memorizar e aprender de forma aural (de ouvido), já o segundo aluno presente, passou todo o tempo da aula tentando decifrar o que estava escrito na partitura, mas não conseguiu executar um compasso do arranjo e ainda salientou que precisava levar o material para casa para poder estudar para a próxima aula.

Na Aula 09 foi observada no dia 13/09/2019, que, na ocasião, também foi acrescentado um aluno novo as minhas observações, o qual chamarei de A7 e o mesmo cursa o 5º Período. Com a observação desta aula, alcanço a totalidade de alunos que estão frequentando as aulas práticas regularmente, uma vez que os 3 alunos remanescentes estão recebendo apenas orientações para o recital e elaboração de monografia.

Nesta aula foi trabalhada a “*Chromatic Fantasy*” de Johann Sebastian Bach, porém com um arranjo de adaptação para contrabaixo elétrico, elaborado por um dos grandes difusores do instrumento, o grande Jaco Pastorius. Por meio desta obra foi trabalhada a leitura musical, a Compreensão da pausa de semicolcheia, uniformidade na execução dos valores rítmicos e ainda algumas questões interpretativas. Como estratégia para lapidar a obra compasso a compasso, o professor reveza a execução dos trechos com o aluno, de forma que cada um executa um compasso da melodia da obra. Assim, ao fim da aula, após o estudo de cada trecho de forma gradativa, o professor salienta que o aluno precisa trabalhar mais os aspectos interpretativos, tendo mais consciência dos mesmos, uma vez que ele estava utilizando o “glissando” em lugares que não continham indicação para o mesmo.

A aula 10, dos alunos A2, A3 e A4, foi observada no dia 16/09/2019. Ainda trabalhando com o método para contrabaixo, Abner Rossi, os alunos deram início à aula executando o exercício de número 77 do método, e o professor comenta com os mesmos sobre a fundamentação técnica que o estudo do método vem promovendo, bem com a fundamentação em relação ao conhecimento dos timbres que se encontram nas diferentes regiões do braço do instrumento. Ainda, foram praticadas as lições de 79 a 80, finalizado o uso do método Abner Rossi com estes alunos.

A aula 11, do aluno A1, foi observada no dia 16/09/2019. Nesta aula seguiu-se o trabalho com o método de música Brasileira para contrabaixo do autor Adriano Giffoni. A aula teve início com os exercícios para condução do samba com a técnica, fundamentalmente de mão direita, mas que também utiliza de abafamentos entre outros recursos de mão esquerda, chamada de “*slap*”, contidos na página 29. Dessa forma, o professor trouxe algumas indicações de como consiste a técnica do *slap*, indicando que se “bate” na corda com o polegar e puxa com o indicador, inicialmente, tendo ainda mais possibilidades que serão estudadas mais à frente. O professor ressalta também a importância de se avaliar qual a região do instrumento que trará uma melhor sonoridade e um melhor conforto, em relação à presença dos captadores do instrumento, para executar a técnica. Além disso, o professor aponta aspectos da notação musical que orientam o uso da técnica do *slap* na partitura musical tradicional, salientando que a mesma é de origem americana. Assim, sobre a notação da técnica do *slap*, o TH (THUMB) indica a batida do polegar na corda, o P1 (PLOCK OU POP 1) indica a puxada da corda com o indicador, o P2 (PLOCK OU POP 2) indicada à puxada da corda com o dedo médio, por fim o P3 (PLOCK OU POP 3) indica a puxada da corda com o dedo anelar. Vale esclarecer que existem outras notações para o uso do *slap*, mas como não foram utilizadas nesta aula, optei por não fazer menção.

A aula 12, dos alunos A2, A3 e A4, foi observada no dia 23/09/2019. Nesta aula um dos alunos precisou faltar. Devido à finalização do uso do método Abner Rossi, na aula anterior, o professor dá início ao trabalho com o método de música brasileira para contrabaixo do Adriano Giffoni. O uso deste método se dá pelo fato de os alunos já possuírem certo entendimento das posições utilizadas no instrumento, fôrma de mão esquerda, postura em relação ao instrumento, localização das notas ao longo do braço do instrumento, técnica de mão direita e leitura musical, conhecimentos que vinham sendo trabalhados nas aulas anteriores.

Assim, os alunos começaram a trabalhar as lições do método a partir da página 11, praticando exemplos de síncopes rítmicas com uso da escala de sol maior em duas oitavas. Para tanto, o professor apresenta anteriormente o dedilhado que auxilia num tocar mais fluido em duas oitavas, mudando de posição e levando o dedo indicador para esta nova posição. Foram trabalhadas cinco síncopes com subdivisões das semicolcheias, eles executaram em loop ascendente e descendente e ao fim elaboram uma “brincadeira musical” com o exercício proposto, misturando a escala com a rítmica pedida ascendente e descendentemente, tocando o professor e os alunos juntamente, ao passo que quando o professor tocava a escala de forma descendente os alunos executavam de forma ascendente, até o ponto desta brincadeira virar

uma certa base rítmico/melódica e o professor improvisou novas melodias em sobreposição a esta.

A aula 13, da aluna A8, foi observada no dia 25/09/2019. Vale salientar, que esta era a única, aluna, regularmente matriculada neste semestre e todos os outros alunos são do sexo masculino. Nesta aula a aluna praticou a “*Chromatic Fantasy*” de Johann Sebastian Bach, mas salientou que ainda precisaria lapidar a execução e a sonoridade, alegando ter tido pouco tempo para estudar o instrumento durante aquela semana, devido à cobrança de atividades de outras disciplinas. O professor salienta a importância da clareza da execução e consecutivamente do som ao tocar qualquer obra, exercícios entre outros, informando também a necessidade da organização em relação ao tempo para não deixar o instrumento de lado em função de trabalhos de outras disciplinas,

A aula 14 foi observada no dia 25/09/2019, com a presença do aluno A9, do 1º período, recém-concluinte do curso Sequencial em música popular que migra para o Curso de Licenciatura em Música. Por se tratar de um aluno de 1º período e que ainda está trabalhando em sua fundamentação técnica e de leitura musical aplicada ao instrumento, o professor utiliza o método Abner Rossi, também utilizado com estudantes com perfil de ingresso semelhante a este. Assim o aluno toca os exercícios iniciais do método sem maiores problemas, devido, entre outros fatores, o estudo prévio das lições que iriam ser apresentadas ao professor, sem necessidade de algum tipo de correção, utilizando de orientações mínimas do educador.

A aula 15, do aluno A10, foi observada no dia 25/09/2019. Este é um dos alunos que estava prestes a concluir o curso e sua aula aconteceu de forma mais pontual, com orientações sobre o repertório que está sendo construído para esta apresentação.

As últimas aulas observadas foram as de número 16, 17, 18 acompanhadas no dia 27/09/2019 e 19 e 20 no dia 30/09/2019. As aulas apresentaram bastante recorrência, inclusive por serem continuações do trabalho em desenvolvimento de alunos já observados e descritos aqui. A utilização dos métodos Abner Rossi e Música Brasileira para Contrabaixo, as dificuldades na leitura musical aplicada ao instrumento, bem como a intervenção do professor com suas narrativas pessoais sobre vivências que se utilizaram do assunto em destaque, são alguns dos pontos reincidentes.

CAPÍTULO IV

Processos e Concepções de Ensino e Aprendizagem do Contrabaixo Elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB

O presente capítulo tem o intuito de analisar e discutir os principais resultados analíticos do estudo, com fins de obter uma melhor compreensão sobre as práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Os dados foram localizados por meio das observações das aulas, do questionário aplicado aos alunos e das entrevistas concedidas pelo professor e pelos alunos da instituição.

4.1 PERFIL E CONCEPÇÕES DE ENSINO DO PROFESSOR DE CONTRABAIXO ELÉTRICO

Para auxiliar na compreensão das práticas do professor de contrabaixo foram utilizadas as proposições dos estilos motivacionais dos professores (FIGUEIREDO, 2014) que categoriza os perfis de professores em promotor de autonomia e controlador. Adicionalmente, por meio de Íñiguez, Pozo e de Dios (2014), com base em Bautista et al. (2010) investigo as possíveis concepções sobre ensino e aprendizagem que o professor nutre ou carrega consigo durante sua jornada de trabalho como professor de contrabaixo elétrico da UFPB.

Diante disso, busco inicialmente compreender como se deu o processo de entrada do professor na instituição e seu processo para se tornar professor de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música. Por meio da entrevista com o professor, obtenho dados desde sua formação musical até à sua integração como professor efetivo por meio de concurso público. Desse modo, na entrevista o professor expõe que:

[...] Meu processo para se tornar professor começa com a minha entrada na graduação como aluno de contrabaixo acústico, no ano de 1993.¹ e mais ou menos no ano de 1994, já como aluno da graduação, recebi o convite do chefe de departamento, professor Jorge Castor, para uma monitoria em contrabaixo elétrico. E até então, nunca tinha sido ofertado, não só o baixo elétrico, como nenhum instrumento relacionado à música popular, aqui na UFPB, né? (XISTO MEDEIROS, 2020).

Por meio do relato, constato que o instrumento contrabaixo elétrico tem sua primeira aparição no curso de música da Universidade federal da Paraíba em formato de monitoria, numa

espécie de curso optativo oferecido a todos os alunos interessados pelo instrumento, obtendo uma boa procura de acordo com o professor entrevistado.

Outro ponto importante evidenciado na entrevista é que esta experiência de ensino do contrabaixo em formato de monitoria é uma das primeiras práticas docentes em uma instituição do professor entrevistado. Nesse sentido, o professor destaca que “já tinha dado umas aulas antes, particulares, de contrabaixo elétrico também, mas essa foi à experiência com o ensino do baixo elétrico, primeira vez assim, numa instituição” (XISTO MEDEIROS, 2020).

Partindo desta experiência, o professor conclui sua graduação em música, no curso de bacharelado na própria UFPB, onde estudou o instrumento contrabaixo acústico e decide prestar o concurso para professor da instituição, conforme expõe na entrevista.

[...] E aí, quando concluí o meu curso, em 1997.1, quando foi no ano de 2009 foi feito o concurso... abriu o concurso para professor de contrabaixo elétrico, aqui na UFPB. E aí, já foi com a criação dos cursos sequenciais. Foi criado o curso sequencial em música popular. E aí, abriu vaga para professores de contrabaixo elétrico e acústico, professor de guitarra e violão, professor de teclado e piano, professor de bateria e percussão e professor de canto também, canto popular, instrumento voz. (XISTO MEDEIROS, 2020).

A criação do curso sequencial em música, de forma anterior à licenciatura, se constituiu como precursora na entrada dos instrumentos ligados a música popular, bem como na contratação dos docentes que dispunham de vivência com este tipo de prática, oportunizando uma formação de qualidade aos músicos populares que ingressaram neste curso, mesmo que sem peso definido, pelo status de um curso sequencial.

É com essa demanda em alta e com o êxito do curso sequencial em abarcar a música popular que o Curso de Licenciatura em Música da UFPB decide ampliar a gama de instrumentos ofertados, incluindo o contrabaixo elétrico, a guitarra, bateria, teclado entre outros, resultando em 2011 em um curso com habilitação prática em 32 instrumentos, além de canto e canto popular.

Feito este preâmbulo, busco de fato compreender o perfil e as concepções de ensino do professor de contrabaixo. Na entrevista consigo compreender a importância que seu antigo professor possui em sua construção metodológica, bem como em seu perfil de ensino.

[...] Eu tive uma sorte muito grande. Eu tive um grande professor, meu professor de contrabaixo acústico, o professor X, ele sempre foi um professor muito assíduo na aula e ele tinha um tipo de compromisso com a gente que ia a mais do que (mero professor de instrumento)... e é isso no fundo. Termina que, quando você começa a viver na prática o ser professor, você termina entendendo isso, que o professor de instrumento, por exemplo, ou de música de uma forma geral, ele não é um tecnocrata, não pode ser! ele tem que

entender que ele tá trabalhando com ser humano e os seres humanos eles são todos diferentes. (XISTO MEDEIROS, 2020).

Percebo então que a metodologia empregada pelo professor em suas aulas, bem como as suas singularidades no ato de ensinar o contrabaixo elétrico são resultantes da soma entre suas experiências profissionais, musicais e pessoais com as perspectivas e metodologias empregadas pelo seu antigo professor de contrabaixo acústico do bacharelado em música. O modelo de ensino vivenciado pelo professor entrevistado, enquanto aluno do bacharelado em contrabaixo acústico, se tornou referência para suas práticas de ensino e aprendizagem, o que pode ser observado na utilização dos métodos pensados de forma gradativa nas aulas, no ato de ensinar a fôrma da mão esquerda e no trabalhar da localização das notas no contrabaixo elétrico por posições desta mesma mão, tendo o contrabaixo acústico como referência para tal.

Assim, compreendo que o professor entrevistado faz uso de uma abordagem para o trato com os alunos, na qual ele chama de “humanista”, também empregada pelo seu antigo professor e que vai além do ensino meramente técnico do instrumento. Esta abordagem tem por princípio respeitar as singularidades de cada indivíduo, bem como seus valores sociais e culturais nos processos de ensino e aprendizagem de música, assumindo um compromisso com os alunos que vai além da sala de aula. Todavia, o professor não é um mero reproduzidor do modelo metodológico vivenciado por ele e para tanto ele explana que:

[...] Não é que eu replique ele, mas muitas coisas dele, ele me ensinou inclusive com o anti também. Coisa que para ele não, para mim sim. Então isso é o que construiu e que vem construindo, é essa coisa de ter dado aula particular, de ter dado esse 1 ano e meio de monitoria lá atrás, que era com o professor chefe de departamento, que era em contrabaixo elétrico, já com essa coisa da linguagem da música popular. E tudo isso ajudou a criar essa coisa do professor. (XISTO MEDEIROS, 2020).

Com isso, depreendo claramente que por suas experiências pessoais e musicais serem diferentes das de seu antigo professor, estas referências sofrem alterações e adaptações, resultando no modo particular de ensinar o contrabaixo elétrico que é somente do professor entrevistado. Estas características particulares podem ser percebidas na utilização de constantes diálogos nas aulas e no entender que tanto o contrabaixo elétrico quanto o acústico são instrumentos que podem ser praticados por quaisquer tipos de indivíduos, independente de raça, cor, classe social ou gênero.

Nesse sentido, busco compreender como esse modo particular de ensino se apresenta no planejamento das aulas, na avaliação e na relação com os alunos. Na etapa do planejamento, pude observar e compreender que este parte da percepção das singularidades de cada aluno do

Curso de Licenciatura em Música com habilitação específica no contrabaixo elétrico. Apesar de se ter uma ementa e um fluxograma a se seguir, é por meio das vivências trazidas de forma singular por cada aluno presente, que o professor reflete e estabelece o que vai ser ensinado e por quais motivos, esboçando as intenções formativas da instituição na qual o mesmo está vinculado e explicitando o que ele espera que cada aluno alcance ao final de cada semestre estudado.

[...] Apesar da gente ter uma ementa, um cronograma, um plano de aula, isso não é uma coisa muita engessada, porque na verdade as pessoas elas chegam aqui com níveis muito diferentes, tanto diferentes musicalmente, como tecnicamente, como diferentes de tudo; de idade, é tudo muito distinto. Então, a gente tem aluno que é muito jovem e muito talentoso e muito virtuoso, como a gente tem o cara que é muito mais velho, que é muito mais experiente, que é muito mais vivido, mas ele não tem a mesma leitura que o cara mais jovem tem, mas tem uma maturidade muito maior, e tem uma vivência e um domínio musical também diferenciado. (XISTO MEDEIROS, 2020).

De mesmo modo, os conteúdos e o repertório a ser trabalhado durante o curso são elencados de acordo com a condição singular de cada aluno, o que inclui além do contexto sociocultural onde o mesmo se insere, as vivências musicais que ele traz ou não. É a partir do diagnóstico prévio de cada aluno, até mesmo porque na seleção para ingresso do curso apresenta-se um teste de habilidades específicas para o instrumento, que os fundamentos técnicos de mão direita (*pizzicato*, *slap*, *tapping*, entre outros), leitura musical, e o repertório como solista, bem como acompanhador de alguns gêneros da música popular é elencado e pensado sobre que profundidade vai ser abordado.

Devido a diversidade presente em sala de aula, apresentada fundamentalmente nas vivências dos alunos, o professor é incumbido em muitos casos de balancear os conhecimentos trazidos pelos alunos, visando uma formação com equilíbrio nos fundamentos musicais para uma melhor ação desse músico na sociedade. Assim, tratando mais especificamente do repertório, o professor relata:

[...] junto com a experiência do baixo acústico e da vivência com a orquestra, trazendo a coisa também de um repertório erudito, de um repertório que é primariamente, tradicionalmente ou originalmente escrito para saxofone, à gente também traz e toca no baixo, como transcrições de Charlie Parker ou transcrições de Duke Ellington, de Bill Evans. Então, na verdade o repertório ele é pensado, colocado dentro dessa condição de cada um aluno. (XISTO MEDEIROS, 2020).

Dessa maneira, são notórios os critérios utilizados para elencar o repertório estudado, sendo este um fruto do acordo feito entre professor e aluno. Em algumas ocasiões o professor

dita o repertório de acordo com a realidade do aluno e suas preferências musicais, mas o aluno também tem a oportunidade de sugerir o próprio repertório que irá estudar, estabelecendo uma relação dialógica com o professor, onde não há a figura de professor impositor.

Dentro da metodologia empregada pelo professor, uma característica que tem sido cada vez mais evidenciada em suas falas é a utilização dos métodos impressos, pensados de acordo com a realidade do aluno e visando uma formação com equilíbrio nos fundamentos musicais técnicos do instrumento, na leitura musical e na performance do repertório trabalhado. O professor relata que sempre faz uso de forma inicial do método para contrabaixo elétrico Abner Rossi, que em sua visão serve para os alunos iniciantes e mais avançados, no intuito de trabalhar a fundamentação técnica do instrumento e a leitura de forma gradativa, indo das lições com cordas soltas em semibreve até lições mais complexas com as mais variadas divisões rítmicas.

[...] Inicialmente, eu uso sempre o método Abner Rossi, que é um método que ele trata, eu gosto muito da didática do método, porque ele trata de coisas que ele tanto serve para o músico que já toca, como ele serve para o músico iniciante. (XISTO MEDEIROS, 2020).

Desse modo, compreendo que os métodos neste contexto de ensino do contrabaixo elétrico são utilizados como um compêndio de exercícios, escolhidos conforme o objetivo proposto e o nível de conhecimento musical que o aluno possui, tendo o professor como principal instrumento para compreensão dos estudos empreendidos.

Isto posto, me volto a compreender a etapa de avaliação das atividades propostas e conforme mencionado anteriormente, esta é desenvolvida com base na assiduidade dos alunos e na sua evolução técnica e musical ao longo do curso. Todavia, é notável na fala do professor que ele é compreensivo com a frequência nas aulas e nos estudos do instrumento, entendendo que os alunos têm uma demanda de outras disciplinas teóricas e metodológicas, por se tratar de um curso de licenciatura, que exigem tal qual o estudo do instrumento. Neste sentido, ele entende que a sobrecarga é prejudicial para o aluno, visto que além das demandas da universidade existem as demandas da vida pessoal. Com isso, o professor opta por conduzir a formação dos mesmos com uma exigência flexível, percebendo os momentos em que lhe cabe cobrar ou ser maleável.

A minha avaliação ela é feita por dois pontos principais: a evolução técnica e musical do aluno e a sua entrega, assiduidade, com a frequência da aula. [...] Os alunos às vezes eles me mandam “professor, essa semana eu não consegui estudar, vai valer a pena a gente ter aula?” eu falei - vai. “Não, mas eu não estudei a peça, eu não estudei o método” eu falo, não se preocupa, a gente vai

estudar hoje escalas, a gente vai tocar escalas hoje, pronto. esquece o método e esquece a peça. ah é? (XISTO MEDEIROS, 2020).

A avaliação nas aulas de contrabaixo elétrico é realizada de forma contínua, não se sucedendo apenas ao final dos períodos ou semestres estudados e sim ao longo de todo o percurso, por meio da observação do cumprimento das atividades e exercícios propostos, bem como do desenvolvimento dos alunos.

Com esse conjunto de elementos metodológicos apresentados, me volto a buscar compreender como o próprio professor caracteriza sua concepção metodológica. E nesse sentido ele apresenta: “Eu caracterizo a minha metodologia como uma metodologia humanista, musical, técnica e de valorização disso mesmo, de valorizar o humano. tem que saber valorizar o humano, porque senão, não dá. Já existe a outra coisa, já tem demais”.

Compreendo que pelo fato de existir o respeito às realidades particulares sociais e culturais, bem como ao universo de conhecimentos musicais que os alunos trazem previamente, ele descreve a sua sistematização do ensino como humanista, musical e técnica. Portanto, sua organização visando o ensino e aprendizagem musical, além de obter todos os recursos da utilização dos métodos para o exercício e desenvolvimento das habilidades técnicas do instrumento e da música, tem o constante diálogo como aparato de auxílio à compreensão e a valorização das singularidades de cada indivíduo presente no processo.

Contudo, alguns desafios são elencados, para o professor, o maior desafio nessa jornada de ensino de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB é a condução ao desenvolvimento no instrumento e na música diante da diversidade dos contextos formativos e dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos. Nesse sentido, ele expõe o que se caracteriza como maior desafio enquanto docente.

Rapaz, é isso. É procurar cada vez mais esse tipo de experiência que eu já relatei algumas vezes aqui, de pegar pessoas num nível X e elevar elas até um nível Y, de sentir uma evolução e isso não do A à Z. Mas, se eu fizer o cara sair do A e ele for até o F, já foi, já senti firmeza.

O desafio de lidar com a diversidade também é apontado pela literatura da área de música, nos textos que tratam sobre a complexidade de se lidar com a pluralidade presente nos cursos de formação musical, bem como na dificuldade de se abarcar esse fenômeno nos processos de ensino e aprendizagem. A título de exemplo, cito Arroyo (1999) e Travassos (2011) que produzem reflexões sobre este desafio.

Em consonância com a literatura, o professor tem lidado com este desafio adotando uma postura relativista e dialógica, respeitando os universos singulares de cada aluno e

procurando conduzir a progressão musical e instrumental de maneira particular, condizente com a realidade individual compreendida e isso auxilia a compreender a maneira com que o mesmo estabelece a sua relação com os alunos.

Assim, reforçando o que foi apresentado anteriormente no que diz respeito a relação professor / aluno, esta se dá de maneira bastante proveitosa e reforça o compromisso do professor de ir além do ensino meramente musical. Por meio da relação harmoniosa com os alunos, o professor consegue auxiliar até mesmo de forma extraclasse, com o envio de materiais ou com o reforço extra em algum período de seleção para este aluno, como o mesmo cita na entrevista.

[...] Por causa desse negócio do concurso da orquestra, eu dei aula para Cafu na minha casa, no meu baixo, na minha casa. por que eu faço isso? porque eu tô esperando alguma coisa em troca? não! eu faço isso porque tô de licença, meu filho tá lá, pequeno. Pequeno não, recém-nascido, precisando de cuidado o tempo todo. Mas aí eu falei, vai lá para casa, vem, 16 horas.

Apesar de claramente existir o respeito pela figura do professor, por meio desta relação, não existe o medo de um feitiço autoritário e com isso os alunos se sentem mais à vontade para relatar inclusive seus problemas pessoais que porventura estariam atrapalhando seu desempenho nos estudos da música.

Com isso, concluo que essa boa relação com os alunos garante um ambiente de ensino e aprendizagem saudável e enriquecedor, colaborando com o aumento da receptividade e do estímulo ao estudo musical, o que pôde ser verificado nas observações de forma anterior à entrevista. Logo, entendo que é por intermédio desta boa relação que o perfil, os conteúdos e as estratégias se conectam na construção do conhecimento musical, uma vez que através da compreensão do perfil singular do aluno é feito o planejamento das aulas, elencado os conteúdos para atingir os objetivos propostos e traçado o plano metodológico para melhor atender a esses estudantes.

Diante desse conjunto de elementos apresentados que compreendem as práticas de ensino e aprendizagem do professor de contrabaixo elétrico, depreendo que o mesmo apresenta características de estilo de ensino fundamentalmente ligadas ao estilo promotor de autonomia. É notório a consideração dos recursos motivacionais intrínsecos do aluno para iniciar qualquer atividade, bem como a utilização da explicação lógica para salientar os alunos da importância da atividade estudada.

Ainda, o professor reconhece as dificuldades extramusicais enfrentadas pelos alunos e utiliza-se de narrativas que buscam encorajar e motivar os alunos na busca pela construção de

suas carreiras musicais e profissionais. Já na etapa da avaliação ele demonstra paciência com os alunos e seu tempo de assimilação dos conhecimentos, bem como com as demais exigências da vida pessoal e acadêmica.

Por fim, os sentimentos e as considerações negativas dos alunos, principalmente no que diz respeito ao viver de música e se sustentar financeiramente da profissão de músico, são altamente considerados em meio as aulas. Na busca por auxiliar os alunos com essas considerações e sentimentos o professor encoraja-os, narrando histórias com situações parecidas e como foi possível resolver, além de exemplificar casos de instrumentistas que conseguem viver bem financeiramente da música.

Contudo, em alguns momentos o professor de contrabaixo elétrico demonstrou um pouco do estilo controlador em suas aulas. A imposição do trabalho com os métodos ilustra bem a utilização de normas e diretrizes de acordo com as concepções do próprio professor para o trabalho de desenvolvimento técnico e de leitura com o instrumento. Com isso, reforço a proposição de Kupers e colaboradores (2013), sobre os professores de instrumento que adotam tanto posturas controladoras quanto promotoras de autonomia, a depender do contexto da aula.

Assim, saliento que os estilos de motivacionais de professores, promotor de autonomia e controlador não se apresentam de maneira fixa com o professor de contrabaixo elétrico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB, ainda que o mesmo apresente uma maior ênfase no estilo promotor de autonomia.

Já no que diz respeito ao perfil de ensino do professor de contrabaixo elétrico, embasado nos estudos de Íñiguez, Pozo e de Dios, (2014) que investigaram a relação entre as representações de um único professor e a organização dessas concepções em termos de perfis de professores, compreendo que o professor pesquisado apresenta características semelhantes às empregadas ao perfil direto de ensino. Este perfil é ligado aos professores altamente experientes, com aproximadamente mais de 14 anos de atuação docente. Todavia, o professor de contrabaixo elétrico da licenciatura em música completaria 10 anos de atuação no período da entrevista.

Assim, por meio de trechos da entrevista fundamento minha compreensão sobre a aparição de características presentes no perfil direto de ensino, percebendo o quanto o professor concebe a aprendizagem em termos de resultados finais, utilizando o repertório como medida pra a progressão dos alunos.

[...] Ronaldo é meu aluno e Ronaldo é interessante, porque Ronaldo foi meu aluno de extensão, depois Ronaldo foi meu aluno no sequencial e hoje Ronaldo é meu aluno na licenciatura. Ronaldo é um cara, que quando ele

chegou aqui, ele não sabia exatamente nada de música, nada que eu digo é, ele não sabia os elementos básicos da música, figuras rítmicas, intervalos, formação de acordes [...] E ele hoje, hoje não, ele já está há dois anos, ele tocou, não chegou a tocar assim, apresentar numa audição, mas ele tocou a fantasia, o arranjo da fantasia cromática de Bach, de Jaco Pastorius, que é uma peça de extrema dificuldade técnica mesmo, assim, é uma coisa muito difícil. (XISTO MEDEIROS, 2020)

Outro aspecto relevante localizado na fala do professor vem ressaltar a aprendizagem como resultado de predisposições inatas / naturais e de esforço pessoal:

[...] Porque quando você decide fazer uma profissão como música, você tem duas possibilidades: Ou você naturalmente faz aquilo, porque aquilo que é você mesmo, é uma coisa que naturalmente já é sua, ou você quer aquilo, porque você deseja muito aquilo e é um projeto que você traçou para a sua vida. E aí, eu acredito muito que você pode fazer isso, eu sempre acredito que se você tiver um talento para uma coisa, você pode desenvolver, por mais que você não consiga chegar a ter a mesma desenvoltura que uma pessoa que naturalmente, que nasceu, vamos dizer assim, com aquela capacidade a mais musical. Você consegue chegar a um nível, se você consegue ter disciplina e estudar isso tudo... (XISTO MEDEIROS, 2020)

As observações das aulas também reforçam essa perspectiva do perfil direto de ensino empregado pelo professor de contrabaixo elétrico, uma vez que os alunos apresentaram uma postura passiva e de certa forma reprodutiva em meio a abordagem utilizada para o estudo dos conteúdos técnicos do instrumento, compreendidos como significativos em si mesmos. Entretanto, entendo que essas características podem ser resultantes de estruturas institucionais de ensino mais amplas, que vem reforçando cotidianamente as perspectivas de passividade dos estudantes e de transmissão de conhecimento e instrução direta e constante por parte dos professores.

4.2 PERFIS DE APRENDIZAGEM E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS

É diversa a realidade dos alunos de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música e pela ligação intrínseca com a música popular foi possível compreender que a aprendizagem desses estudantes carrega muitos dos aspectos citados por Green (2000, 2001 e 2012) e Lacorte (2007) entre outros autores trazidos para a compreensão destes processos de aprendizagem.

Destacando brevemente os aspectos já citados da aprendizagem dos músicos populares ressalto os processos de escuta, as influências de vários contextos de ensino formal e informal, aprendizagem no seio familiar, aprendizagem com os amigos, shows ao vivo, vídeo aulas, igrejas, chegando até a formação acadêmica tradicional. É por meio desses aspectos localizados

também nos alunos dessa instituição que compreendo quão múltiplo é a formação desses músicos, recebendo influências de diferentes contextos.

Na prática, constato por meio da observação que a bagagem de conhecimentos musicais de um aluno que inicia o 1º período, em alguns casos pôde se equiparar a de um estudante que estaria próximo da conclusão do curso, com certas ressalvas nas questões teóricas e de leitura musical. Esse fenômeno acontece devido justamente às experiências prévias dos alunos.

Assim, apresento os dados colhidos com a utilização do questionário e das entrevistas, considerando aspectos como idade, escolaridade, sexo, experiências anteriores ao curso e motivações da opção pelo curso de licenciatura música da Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em específico no contrabaixo elétrico.

Durante o período da pesquisa, o curso de contrabaixo elétrico da licenciatura em música da UFPB contava com 10 alunos matriculados, sendo que dentre estes estudantes apenas havia uma pessoa do sexo feminino. Dentro deste universo, 7 aceitaram responder os questionários e participar das entrevistas. Com isso, no que se refere à faixa etária destes alunos, foi possível verificar alguma pluralidade (TAB. 1).

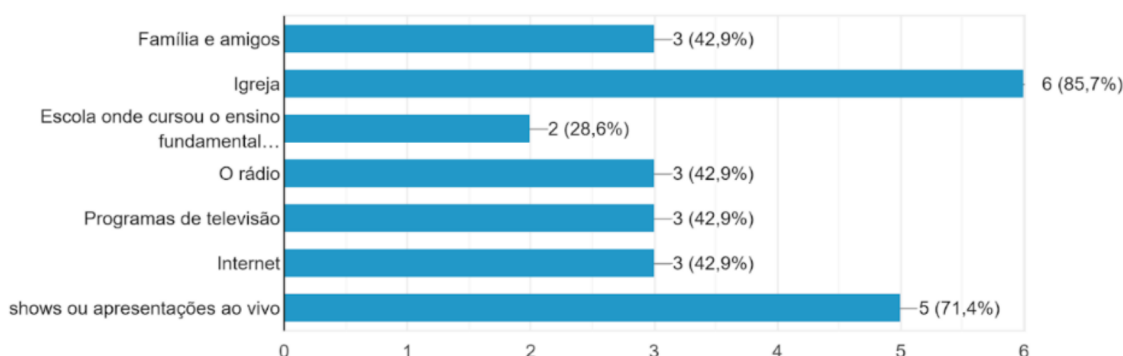
Tabela 1- Quantidade de estudantes por idade

Quantidade	1	2	1	1	1	1
Idade	19	21	22	27	29	33

Fonte: Produzida pelo autor

Por meio dos dados apresentados na tabela acima, constata-se relativa variedade da faixa etária dos alunos presentes no curso. Temos então um perfil delineado entre os estudantes de contrabaixo elétrico desta realidade, em uma crescente de 19 a 33 anos, tendo como predominância a presença do sexo masculino e todos com o nível superior incompleto.

No que se refere às influências que os levaram a escolha pela música foram apresentadas algumas sugestões de ambientes comuns de convívio social, porém, dando a eles a opção de citar outros que não estivessem contemplados nas alternativas expostas, foram elas: influência da família; amigos; igreja; colégio; rádio; televisão; internet; shows e apresentações musicais.

Gráfico 1- Influências na escolha pela música

Fonte: Produzido pelo autor

Assim, interpretando os dados trazidos no gráfico acima temos a igreja como principal influenciador na opção pela música com 6 respondentes. Em seguida temos os shows e apresentações ao vivo, como segundo maior ambiente que influenciou na escolha pela música, com 5 respondentes. Como terceiro elemento influenciador para a opção pela música, aparece família e amigos, o rádio, programas de TV e a internet, todos com três respondentes. A escola onde cursaram o ensino médio aparece como quarto fator influenciador, tendo apenas dois respondentes.

Neste tópico apresento os motivos que levaram os alunos a escolher o contrabaixo elétrico como instrumento para estudo e prática profissional. Para tanto foi utilizado uma questão de forma aberta para que os alunos pudessem discorrer sobre os fatores que os levaram a esta opção. A escolha por essa forma de questão para este tópico se deu por entender que com este tipo de estrutura os entrevistados teriam a oportunidade de descrever, explicar e opinar sobre o que proporcionou sua predileção. Assim, obtive as seguintes respostas:

Eu escolhi o contrabaixo por gostar da área dos graves e seu papel nas músicas e inspiração em grandes baixistas de diversos estilos Musicais como Rock, forró, samba, reggae, pop entre outros. (ESTUDANTE 1, 2019)

Inicialmente o que mais me motivou foram às músicas que eu escutava na infância e adolescência, o som dos baixos sempre me chamou a atenção. Aos poucos, adquirindo maturidade na música, fui percebendo a função dos baixos e fui me encantando cada vez mais. (ESTUDANTE 2, 2019)

Função do instrumento. (ESTUDANTE 3, 2019)

Necessidade do lugar onde eu vivia e interesse pelo instrumento em si. (ESTUDANTE 4, 2019)

Pela sua sonoridade e função. É o meu instrumento predileto entre os existentes no mundo da música e foi o que me proporcionou grandes experiências na minha carreira musical. (ESTUDANTE 5, 2019)

O som. (ESTUDANTE 6, 2019)

Amo os graves... já atuo na área. (ESTUDANTE 7, 2019)

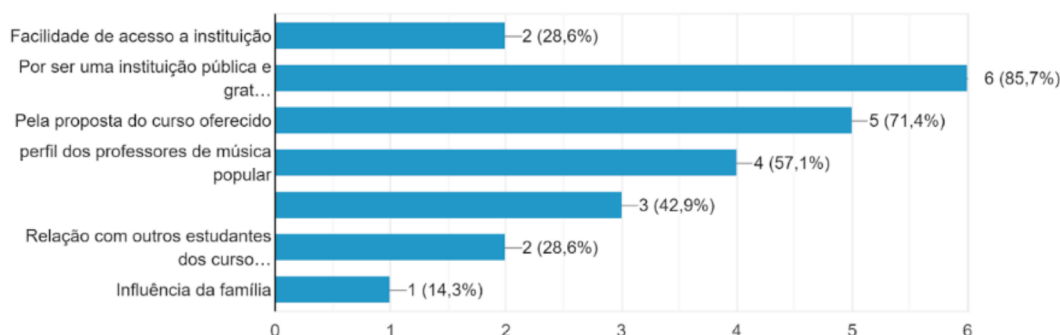
Interpretando as respostas dos alunos participantes, compreendo que o que os levou a optar pelo contrabaixo elétrico foi primeiramente o som do instrumento em meio à audição das músicas que os mesmos tinham convívio. Posteriormente, com uma maior compreensão da música, a função do contrabaixo naquele contexto passa a apresentar-se como segundo fator de motivação que desencadeia a opção pelo instrumento.

Quando indagados sobre o fato de possuírem seus próprios contrabaixos para o estudo e prática, todos os respondentes afirmaram ter seus devidos instrumentos. Esta pergunta surge no intuito de entender como um aluno que não detém seu próprio instrumento, por fatores financeiros e/ou sociais, conduziria sua rotina de estudos e consequentemente sua evolução gradativa no curso, tratando especificamente do instrumento. O que não foi necessário, já que todos possuem seus instrumentos para estudo e exercício profissional.

Com isso reforço os contextos apresentados pela literatura que têm se constituído como influenciadores na escolha pela música e pelo instrumento musical, tanto no tópico que buscou verificar os fatores que levaram à opção pela música, quanto neste que visa identificar a opção do contrabaixo elétrico. Esses contextos são mencionados por autores como Dantas (2015), Lacorte (2007), Mariano (2018) entre outros trazidos para a discussão sobre a formação do músico popular, e os mesmos citam que os shows ao vivo, as participações na igreja, à audição de discos, fitas, DVDs ou vídeos disponíveis na internet, tudo a depender de sua época de inserção na música, tem se constituído como influência nesta escolha, o que também é destacado nesta pesquisa realizada com os alunos.

Ainda no sentido de identificar fatores que influenciaram as escolhas dos alunos, os estudantes foram indagados quanto às razões que os levaram a optar pelo Curso de Licenciatura em Música da UFPB para o estudo do contrabaixo elétrico. Para tanto, os estudantes tiveram as seguintes opções: facilidade de acesso à instituição, gratuidade, proposta do curso, perfil dos professores de música popular, respaldo da instituição, relação com outros estudantes e por fim influência da família, elencados como possíveis motivadores desta escolha.

Com isso, apresento o resultado desta coleta a seguir, interpretando os dados trazidos pela coleta feita com os alunos, no intuito de verificar as concepções que os levaram a estar na instituição, bem como perceber qual a representação que os mesmos têm da UFPB.

Gráfico 2- Motivos para escolher a UFPB para estudar contrabaixo elétrico

Fonte: Produzido pelo autor

Compreendendo os dados obtidos, noto que os alunos optam por estudar o contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB, fundamentalmente por ser uma instituição pública e gratuita, com 6 respondentes para esta opção. A proposta do curso apresenta-se como segundo fator motivador da opção pelo curso, sendo escolhida por 5 participantes da pesquisa. Como terceiro fator motivador da opção pelo curso na UFPB, aparece o perfil dos professores, sobretudo, de música popular. O respaldo da UFPB como instituição de ensino apresenta-se em seguida, com 3 respondentes, mostrando-se como quarto fator que levou à opção pelo curso. Em seguida temos um empate entre a facilidade de acesso à instituição e a relação com outros estudantes do curso, com 2 respondentes cada, emergindo como quinto fator motivador da escolha pela instituição e curso. Por fim, temos a influência da família, com a apenas 1 respondente, surgindo como sexto fator motivador na escolha dos alunos participantes da pesquisa.

Após essa identificação dos fatores que levaram os alunos a opção de estudar o contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da UFPB, os mesmos foram questionados quanto às suas experiências anteriores em relação ao estudo da música e do instrumento musical. Obtive então as seguintes respostas:

Sim, concluí o curso técnico em Instrumento Musical no IFPB-Monteiro. (ESTUDANTE 1, 2019)

Sim. Quando criança, por meio de aulas de música na escola. Na adolescência, de forma independente com a ajuda de amigos e por meio de sites e vídeos na Internet. Com 21 anos voltei a estudar de maneira formal na EMAN e aos 23 passei a fazer o curso de extensão em baixo elétrico na UFPB. (ESTUDANTE 2, 2019)

De forma autodidata. (ESTUDANTE 3, 2019)

Sim, fiz o curso técnico do IFPB. (ESTUDANTE 4, 2019)

De forma autodidata, com o curso de extensão em música da UFPB e com o curso técnico básico da EEMAN. (ESTUDANTE 5, 2019)

Com amigos, conservatório e professor particular. (ESTUDANTE 6, 2019)

Sempre fui músico prático com mais de 15 anos tocando em bandas, recentemente estudei 1 ano no IFPB... teoria e baixo acústico... que me ajudou a passar no vestibular. (ESTUDANTE 7, 2019)

Com isso, fica claro que a formação destes músicos tem se dado de maneira bastante múltiplica como evidenciado nos textos trazidos para a discussão sobre a formação dos músicos populares. Entre os trabalhos citados, destaco Dantas (2015), Santos (2015), Rodrigues (2015), Bollos (2008), Cortes (2012), Couto (2009), Green (2012), Galleta (2011), Thomaz (2018), Lacorte (2007), Gois (2016), Lima (2014), Cortes (2012) entre outros, que auxiliaram justamente no entendimento de que o processo de formação desses músicos ocorre em diversos contextos de aprendizagem, seja escolar, de forma autodidata, em conservatórios, escolas especializadas, trocas de experiências com amigos e professores particulares.

Por meio dos dados obtidos neste ponto do questionário juntamente com as entrevistas foi possível compreender que esses estudantes trazem consigo, de forma anterior a entrada na universidade, justamente estas vivências em diversos contextos, como bem salienta os autores que discutem sobre os processos de ensino e aprendizagem dos músicos populares, o que nos leva a compreensão da relevância dos tais processos acima do resultado final.

Outra questão que corrobora com esta concepção, é que os alunos foram indagados sobre experiências anteriores com outros instrumentos, e de mesmo modo se já haviam estudado o próprio contrabaixo elétrico antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Música. Assim, 6 dos alunos pesquisados afirmaram ter estudado outros instrumentos, como violão, teclado, bateria e inclusive o contrabaixo elétrico, de forma anterior ao ingresso na graduação em música da UFPB. Por consequência, apenas 1 dos alunos entrevistados não havia tido experiência com o estudo e a prática de outro instrumento e do contrabaixo elétrico de forma anterior ao seu ingresso na graduação.

Esta pesquisa também pretendeu compreender o desenvolvimento das rotinas de estudos com o instrumento contrabaixo elétrico, em meio às outras disciplinas abordadas no Curso de Licenciatura em Música da UFPB. Além disso, outro aspecto verificado aqui, diz respeito à autoavaliação, no sentido de tentar alcançar a compreensão de como os estudantes mensuram sua própria evolução nos estudos empreendidos.

Assim, os alunos pesquisados foram indagados inicialmente sobre a regularidade da prática com o instrumento, de forma que os 7 alunos participantes afirmaram praticar o instrumento contrabaixo elétrico regularmente. A segunda questão desta categoria visava à quantidade de horas e os dias destinados a esta prática.

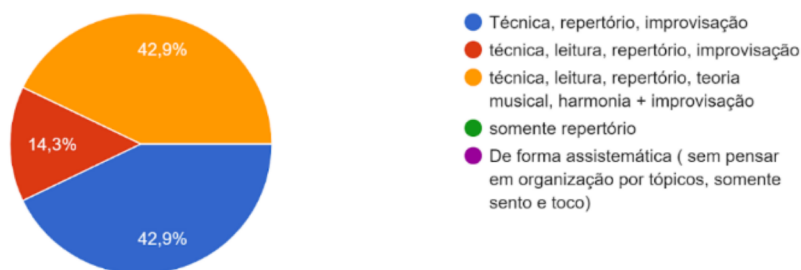
Com isso emerge do questionário que os alunos pesquisados praticam em média 1 hora por dia, durante a semana, com 3 alunos respondentes para esta natureza de rotina de prática. Ainda, há os que praticam de forma aleatória, sem ideia da quantidade de horas, mas afirmam praticar todos os dias, com 1 aluno respondente para esta natureza. 2 alunos neste contexto, praticam de 2 a 3 horas por dia e apenas 1 aluno neste universo, afirma não manter a rotina diária, mas ainda sim prossegue com o objetivo de alcançar uma média de 10 horas por semana, o que implicaria em pouco mais de 1 hora por dia, compensando os dias que não consegue estudar o instrumento devido às atividades das outras disciplinas do curso.

No tocante à organização de suas práticas diárias, os alunos tiveram algumas opções de organização visando contemplar os fundamentos mais utilizados pelo músico contrabaixista em sua atuação profissional. Esses fundamentos emergem da literatura que trata do estudo e ensino de instrumentos ligados à prática da música popular, surgindo direta e indiretamente nas pesquisas de Dantas (2015) e Mariano (2018) versando sobre a guitarra elétrica, Boscarino (2002) versando sobre o cavaquinho, Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Oliveira (2016), Barbosa (2016), versando sobre o contrabaixo acústico e Kroing (200) e Thomas (2015; 2018) versando sobre o violão, além de Menezes (2017) versando sobre o próprio contrabaixo elétrico, todos também mencionados de forma anterior, no capítulo I.

Com isso, os fundamentos extraídos são “dinâmica”, “andamento”, “técnica”, “digitação de escalas”, “afinação”, “articulação”, “frase”, “ritmo”, “gêneros e estilos musicais”, “harmonia”, “acordes”, “repertório”, “altura”, “timbre”, “pulsação”, “dedilhado”, “forma da música”, “posições da mão esquerda” e “pizzicato”. Tais fundamentos foram condensados em categorias pensando na organização da rotina diária, de forma que no tópico técnica, por exemplo, o sujeito poderá estudar digitação de escalas, pizzicato, afinação, articulação, execução de padrões rítmicos e dedilhados. Igualmente, no tópico repertório, o estudante pode estudar acordes, alturas, timbres, pulsação, formas musicais, frases, entre outros conhecimentos musicais, conectando os conhecimentos no seu resultado final que é a própria música. No tópico leitura, o estudante pode colocar em prática o conhecimento dos valores rítmicos (semibreve, mínima, semínima...) e da localização de alturas na partitura, realizando uma leitura aplicada ao instrumento. A improvisação neste contexto, é a parte destinada à criação musical, seja de melodias, de linhas de baixo, de harmonias, tudo por meio do contrabaixo elétrico. Por fim, o estudo da teoria, diz respeito ao entendimento de forma conceitual de todos estes conhecimentos musicais estudados em sua prática diária.

Ainda, conferiu-se a oportunidade de assinalar uma prática assistemática, sem uma organização mínima, de forma que eles apenas tocassem o instrumento por um período indeterminado e sem ideia prévia do que iriam praticar. Com isso, obtive as seguintes respostas:

Gráfico 3- Estrutura da rotina de estudos



Fonte: Produzido pelo autor

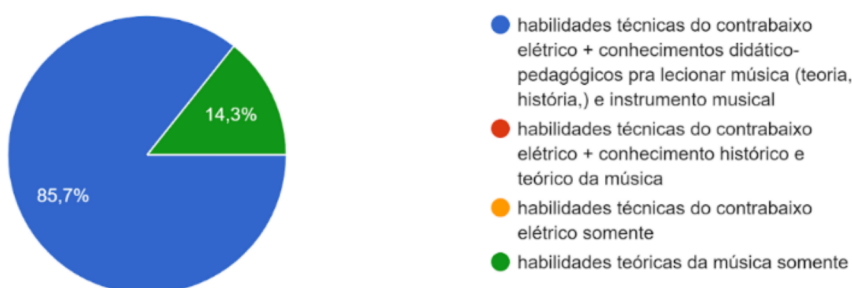
Analisando as respostas obtidas, compreendo que 3 dos alunos participantes (correspondente a 42,9% no gráfico acima), organizam suas práticas baseando-se em três categorias principais: técnica, repertório e improvisação. Ainda, mais 3 alunos deste universo de pesquisa organizam suas práticas baseando-se em 6 tópicos principais: técnica, leitura, repertório, teoria musical, harmonia e improvisação. Por fim, apenas 1 destes alunos (correspondente a 14,3%) organiza sua rotina de prática baseando-se em 4 tópicos: técnica, leitura, repertório e improvisação.

Logo, alcanço a percepção de como os alunos estruturam suas rotinas de estudos, ainda que de forma limitada, por meio apenas do entendimento da organização dos tópicos a serem estudados por eles. Como forma de complementar o entendimento sobre a prática destes alunos com o contrabaixo elétrico, procuro identificar a maneira ou as ferramentas que os mesmos utilizam para mensurar seu desenvolvimento com a prática do instrumento. Foram oferecidos alguns modelos de ferramentas utilizadas para registro da prática diária, com vistas justamente em seu refinamento, entre elas o registro no caderno (diário de prática), a utilização de algum tipo de aplicativo de smartphone e a criação de tabelas no Excel. Tendo em vista a possibilidade de não contemplar a ferramenta ou a maneira que os alunos pesquisados utilizam para tal mensuração, foi ofertada a possibilidade de mencionar outro tipo de ferramenta não elencada pelo pesquisador, e até mesmo a possibilidade de não utilização de ferramenta alguma para se autoavaliar. Como resultado, apresenta-se que 6 dos alunos entrevistados não fazem uso de nenhum tipo de ferramenta para mensurar sua própria evolução e apenas 1 dos alunos faz uso de um aplicativo de smartphone para acompanhamento de sua evolução.

Outro ponto importante para compreender o perfil mais geral dos alunos se dá em torno das expectativas sobre os principais conhecimentos que pretendem ou acreditam que irão desenvolver ao longo do Curso de Licenciatura em Música, com habilitação em práticas interpretativas no contrabaixo elétrico da UFPB. Foram elencadas algumas habilidades como optativas para os estudantes participantes, que englobam desde os conhecimentos musicais e técnicos do instrumento até os conhecimentos didáticos e pedagógicos, fundamentais na estrutura de um curso de licenciatura.

Assim, as opções disponíveis foram: habilidades técnicas do contrabaixo elétrico + conhecimentos didático-pedagógicos para lecionar música (teoria, história) e instrumento musical; habilidades técnicas do contrabaixo elétrico + conhecimentos históricos e teóricos da música; habilidades técnicas do contrabaixo elétrico somente e habilidades teóricas da música somente. Estas opções foram elencadas na tentativa de contemplar os mais diversos objetivos pretendidos com o curso, e com isso obtive o seguinte resultado:

Gráfico 4- Habilidades pretendidas no desenvolvimento do curso



Fonte: Produzido pelo autor

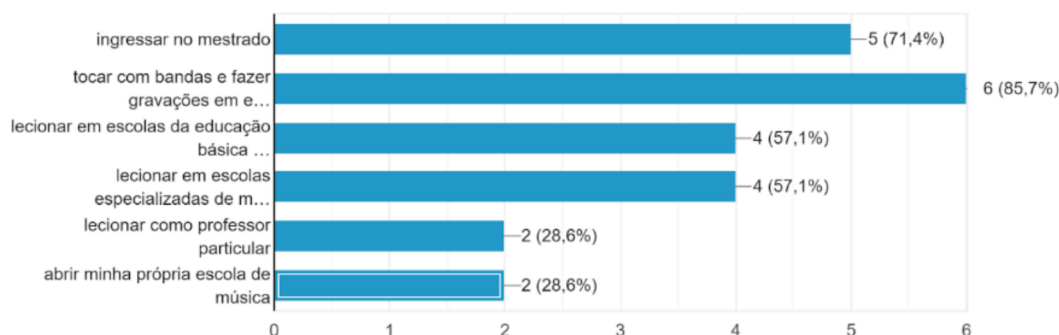
Portanto, revela-se por meio desta pesquisa que, em sua maioria, o que equivale a 6 estudantes nesta realidade (85,7%), os alunos intervenientes pretendem desenvolver ao longo do curso habilidades técnicas do contrabaixo elétrico, juntamente com os conhecimentos didático-pedagógicos para lecionar música (teoria, história) e instrumento musical. Apenas 1 aluno nesta realidade (14,3%) pretende desenvolver habilidades teóricas da música unicamente.

Após esta constatação, busquei investigar quais as expectativas dos alunos enquanto egressos do curso. Com isso foram conferidas as seguintes opções para que os mesmos pudessem selecionar: ingressar no mestrado; tocar com bandas e fazer gravações em estúdio; lecionar em escolas da educação básica (escolas municipais ou estaduais por meio de concurso público); lecionar em escolas especializadas de música; lecionar como professor particular e abrir minha própria escola de música. Vale ressaltar que os alunos tiveram a possibilidade de

selecionar mais de uma opção, bem como de indicar outra expectativa que não tivesse sido contemplada nas opções trazidas pelo pesquisador.

Isto posto, por meio desta coleta obtive o seguinte resultado:

Gráfico 5- Expectativas futuras após conclusão do curso



Fonte: Produzido pelo autor

Interpretando os dados trazidos no gráfico, compreendo que tocar em bandas e grupos musicais que abarquem o contrabaixo elétrico e fazer gravações em estúdio aparecem como principal oportunidade vislumbrada pelos alunos após a conclusão do curso, sendo escolhida por 6 respondentes nesta pesquisa. Em seguida, com 5 respondentes, surge a oportunidade de ingressar no mestrado. Empatadas como terceira expectativa vislumbrada como egressos do curso, surgem às oportunidades de lecionar em escolas da educação básica (municipal e estadual) e lecionar em escolas especializadas de música, com 4 respondentes para esta categoria. Por fim, vislumbrada como quarta expectativa após o término do curso, aparece a oportunidade de lecionar como professor particular e a abertura de uma escola de música própria, ambas com 2 respondentes.

Com isso, compreendo que por mais que seja um Curso de Licenciatura em Música e que os alunos presentes estejam cientes do objetivo do mesmo, que é fundamentalmente formar professores para a atuação na educação básica, emerge da pesquisa que os mesmos têm uma perspectiva como egressos muito mais voltada ao instrumentista performer, atuando em bandas e gravações fonográficas, vislumbrando a oportunidade de lecionar na educação como terceira possibilidade de atuação após o término do curso.

Buscando aprofundar o delineamento do perfil de aprendizagem dos alunos de contrabaixo elétrico, utilizo a abordagem de Kolb (2005) que os define considerando as formas que os indivíduos organizam, processam e compreendem as informações. Com isso, Kolb definiu basicamente quatro estilos de aprendizagem, denominando-os de **Acomodador**, **Assimilador**, **Convergente** e **Divergente**.

O autor sugere que todos os indivíduos processam os conhecimentos em um ciclo de quatro estágios: **Experiência concreta** (agir) - Ocasão em que o aluno entra em contato com o objeto de estudo e estabelece relações; **Observação reflexiva** (refletir) - É nesta fase que o aluno dá início ao processo de análise das ocorrências; **Conceitualização abstrata** (conceitualizar) - Nesta fase dá-se a produção de conceitos e por fim a **Experimentação ativa** (aplicar) - Ocasão em que ocorre o emprego do conhecimento adquirido de forma prática. Em síntese, é o exercício do aprendizado concretizado em ação.

Assim, por meio do inventário produzido por Kolb, com 12 questões que foram aplicadas aos alunos de contrabaixo, em busca da compreensão de como os mesmos estudam música e contrabaixo, e como se sentem e organizam seus estudos, obtive os seguintes resultados:

Cinco dentre os sete alunos participantes desta pesquisa apresentaram uma tendência para o estilo de aprendizagem **divergente**. Em minha análise com base nas proposições de Kolb, isso implica em um aprendizado que combina sensações com observações, por meio das atividades práticas e dos resultados obtidos. Estes estudantes de contrabaixo preferem inicialmente observar e suas estratégias para a solução de possíveis problemas com o estudo da música, partem desta coleta inicial de informações, para em seguida oferecer mais de uma solução de forma criativa e inventiva que favoreça o seu aprendizado. Esse perfil tem apreço pela autonomia no processo de aprendizagem e é reconhecido por ser bastante reflexivo, apresentando uma predominância na **observação reflexiva** em seu ciclo de processamento do conhecimento.

Por fim, os dois alunos que totalizam os participantes desta pesquisa apresentaram uma tendência para o estilo de aprendizagem **assimilador**. Isso implica numa combinação, no momento da aprendizagem, entre observação e pensamento. Para estes estudantes as ideias e conceitos abstratos são os elementos mais importantes na etapa da aprendizagem, por isso apresentam preferências por considerações abstratas em detrimento de situações práticas. Eles organizam os conteúdos musicais de forma clara e lógica, explorando modelos analíticos, pensando e refletindo sobre os mesmos. Desse modo, esse perfil apresenta uma predominância da **conceitualização abstrata** em seu ciclo de processamento do conhecimento adquirido e pode ser reconhecido como teórico.

Diante disso, compreendo que não há uma regularidade fixa nos perfis de aprendizagem, por mais que sejam indivíduos que atuam em uma mesma categoria, a da música e das artes. Isso reforça a diversidade presente em um contexto de ensino e aprendizagem

musical, mais especificamente no contexto do contrabaixo elétrico e que envolve músicos populares.

4.3 INTERAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTRABAIXO ELÉTRICO NA UFPB

Dentro do universo que é o ensino de instrumentos, essa pesquisa destaca os processos de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico, instrumento recém integrado como objeto de estudo em contexto superior de ensino e que vem passando por reflexões visando uma melhor compreensão de suas práticas, com fins a tornar os processos de aquisição de conhecimentos musicais com o referido instrumento mais efetivos e contextualizados com as demandas atuais da sociedade.

Tomando como base os resultados das observações das aulas, descritas de forma mais detalhada no capítulo anterior, estabeleço aqui uma breve caracterização das aulas de contrabaixo elétrico nesta realidade do Curso de Licenciatura em Música da UFPB com foco em aspectos interpretativos mais amplos. Destaco a **utilização de métodos** impressos para a formulação de tarefas com vistas ao desenvolvimento da **leitura musical** e da **construção e progressão técnica** com o instrumento. Como recurso didático e metodológico o professor se utiliza de gestos para imitação e demonstração dos exercícios técnicos com o instrumento, além da oralidade para exemplificar, por meio da fala e do solfejo, aspectos que não ficaram claros no trabalho técnico, na leitura musical e quaisquer outros questionamentos dos alunos.

Ainda tratando do aspecto oral, o professor modera os processos de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico com narrativas de sua jornada de formação musical, trazendo à tona dificuldades que também foram enfrentadas por ele e suas soluções enquanto ainda estudante, levando os alunos a refletirem sobre seus estudos e como superar suas dificuldades pessoais com os conteúdos explorados. Adicionalmente, o professor de contrabaixo apresenta **explicações lógicas** para a utilização dos métodos abordados por ele nas aulas. Por exemplo, para o método Abner Rossi ele expõe que o mesmo tem o intuito de **trabalhar a sonoridade** desde as primeiras lições com corda solta, **iniciar à leitura musical aplicada ao instrumento** e estabelecer um **estudo sistemático e gradual do instrumento**, pensando desde a iniciação com lições com corda solta, conhecimento das posições, localização das notas no braço do instrumento, tal qual o contrabaixo acústico e progredindo até níveis técnicos mais elevados.

Em relação a improvisação e aos aspectos interpretativos foi percebido que estes são trabalhados com maior ênfase nos alunos que já possuem certa fundamentação técnica e bagagem de conhecimentos musicais. Esse trabalho de orientações expressivas e interpretativas é feito juntamente com o estudo do repertório. Contudo, os alunos de contrabaixo elétrico desta instituição apresentam uma grande diversidade quanto as experiências prévias e sua bagagem de conhecimentos musicais, o que faz com que esse trabalho de orientações expressivas e interpretativas aconteça em diferentes períodos, a depender da bagagem do aluno e da escolha do professor.

Não é estabelecida uma lista de repertório a ser seguida, dessa maneira a escolha do repertório é fruto do acordo entre professor e aluno, sendo em alguns casos sugerido pelo próprio aluno e não só pelo professor. Também foram observadas algumas situações em que o próprio método trabalhado trazia um repertório para o estudo dos elementos técnicos explorados, como o método de música brasileira para contrabaixo do Adriano Giffoni.

Os conteúdos de teoria musical, não são amplamente trabalhados nas aulas de contrabaixo elétrico. Espera-se que o aluno tenha certo domínio da teoria musical (valores rítmicos, subdivisões, fórmulas de compasso, intervalos, tríades, tétrades, harmonia, símbolos musicais, entre outros) já que há um processo seletivo que afere estes conhecimentos como requisito para o ingresso no curso. Ainda, a estrutura curricular do curso dispõe de eletivas que abordam justamente os conteúdos teóricos, históricos e de percepção musical. Contudo, o professor ainda reforça esses conteúdos de forma aplicada ao estudo do instrumento.

Já em relação a avaliação, constato por meio da observação e da entrevista com o professor que a assiduidade e a evolução técnica ao longo do curso são os principais aspectos analisados como indicadores de progresso nos conhecimentos musicais aplicados ao contrabaixo elétrico. Nesse quesito, destaco a flexibilidade do professor no ato de avaliar, entendendo demandas que os alunos acumulam com outras disciplinas do Curso de Licenciatura em Música e com a vida pessoal.

Por fim, destaco a relação harmoniosa entre professor e alunos durante as aulas de contrabaixo elétrico e os benefícios propiciados por ela. Noto que essa boa relação, potencializa a receptividade para o estudo dos conteúdos e colabora com a assiduidade e o bem estar durante as aulas. Os alunos se sentem à vontade para expor dúvidas e dificuldades enfrentadas, ainda que não sejam diretamente relacionadas com o contrabaixo, mas que podem influenciar em seus estudos indiretamente. Fatores sociais, financeiros e de mercado de trabalho foram frequentemente expostos pelos alunos e o professor soube ouvi-los, levando-os para um estado

de reflexão sobre possíveis soluções, expondo narrativas em que o mesmo enfrentou algum tipo de situação parecida.

Fazendo uma análise das aulas de contrabaixo elétrico, fica clara a utilização dos métodos de acordo com o objetivo proposto para cada período em que o aluno está cursando, levando em consideração o que o mesmo traz de vivência musical e experiências anteriores. Isto é percebido por meio da distinção dos exercícios e dos objetivos empregados nos diferentes métodos utilizados para os alunos.

A título de exemplo, para o aluno do 3º período da aula 01, o professor aplica o estudo de um método que trabalha a condução de ritmos brasileiros, matéria que é fundamental para o músico baixista atuar no mercado de trabalho que envolve bandas, gravações com grupos musicais e performances ao vivo, exigindo destreza do músico atuante. Já na aula 02 com os alunos de 1º período ele traz um método que aborda a fundamentação técnica e o estudo da leitura musical de forma gradativa, o que leva a compreensão de um processo de construção do alicerce em torno dos conhecimentos que engendram a execução do contrabaixo elétrico.

O que a literatura da área de música tem apresentado acerca da utilização dos métodos nas aulas de instrumentos musicais é que inicialmente estes surgem na tentativa de unificar o ensino em termos de qualidade, sendo alvo de críticas e dualidades (MORILA, 2016). Ainda, tem sido destacado que a utilização de métodos também tem uma relação com a formação de músicos virtuosos, preparados para as apresentações em salas de concerto, já que sua utilização com esse caráter mais tecnicista advém de copiar a iniciativa e a abordagem empregada no conservatório de Paris (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA. 2012, p.94-109). Contudo, o professor da instituição faz uso dos métodos de maneira diferente no contexto de aprendizagem do contrabaixo elétrico, já que há espaço para intervenção, diálogo e reflexão, por mais que ainda se mantenha a dissociação dos conteúdos musicais, como visto nos estudos de leitura e técnica pura do “Abner Rossi” sem o agrupamento do conhecimento musical como um todo.

Apesar de apresentar similaridade com o modelo conservatorial de ensino, não se observa um programa rígido a ser seguido, já que os métodos são selecionados de acordo com a vivência musical de cada aluno e de mesma forma o repertório a ser estudado é fruto do diálogo entre professor e aluno, ora sendo sugerido pelo orientador, ora pelo próprio estudante. Fucci Amato (2006, p.77) salienta que a pedagogia de caráter tecnicista adotada pelos conservatórios não se define como um método de ensino musical criativo e sensível, pelo fato de professor e aluno ocuparem, nesta abordagem, uma posição secundária, servindo como meros executores de um programa cuja idealização, planejamento e administração estavam a cargo de especialistas habilitados. Esta afirmação reforça a distinção entre as aulas do professor

e o modelo conservatorial e me leva a crer que existe similaridade, mas que não compreende a totalidade do modelo metodológico empregado pelo professor.

Penso que, devido à formação acadêmica do professor de contrabaixo elétrico ter se dado em contexto erudito no curso de bacharelado desta mesma instituição, estudando o contrabaixo acústico por meio do repertório solista e orquestral, sua metodologia apresenta influências desse contexto. Todavia, mesmo que de forma particular, o professor sempre incluiu o estudo do contrabaixo elétrico e do repertório popular, logrando várias experiências profissionais nesse contexto, acompanhando artistas, gravando discos, entre outros. Assim, alcanço a compreensão de que sua metodologia é fruto do diálogo entre esses dois contextos, erudito e popular, tendo como característica marcante o acréscimo de suas vivências pessoais.

Constato também similaridades entre a atuação do professor de contrabaixo elétrico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB e a atuação de Oswaldo Amorim, professor de contrabaixo elétrico da escola de música de Brasília, descrita por Menezes (2017), uma vez que ele expõe que “Pegar o livro/material, colocar diante do aluno e dizer o que será estudado, é a maneira como Amorim presentifica as partituras para formular tarefas de leitura, técnica, harmonia, repertório e improvisação” (MENEZES, 2017, p.122). Ainda, como pôde ser verificado nas observações, esta também é a metodologia que o professor de contrabaixo elétrico da UFPB utiliza para o estudo dos tópicos leitura, técnica, repertório, harmonia e improvisação em suas aulas.

Outro ponto em comum observado entre as aulas, como já mencionado, é a intervenção do professor quando percebe alguma dificuldade na compreensão do assunto por parte dos alunos, sempre estabelecendo analogias com suas experiências profissionais e formadoras, na época em que também fora aluno, trazendo ideias de como superou tal dificuldade e de que forma este quesito é concretizado em um contexto de trabalho profissional.

Menezes (2017, p.93) localiza um gesto similar na atuação do Oswaldo Amorim, no qual ele nomeia de regulação local, por se tratar de uma ação em que o professor em destaque realiza na própria sala de aula, no intuito de chamar a atenção do aluno para alguma possível imprecisão que o mesmo esteja cometendo ao tocar a atividade proposta, seja de leitura, técnica ou quaisquer outros assuntos abordados em aula. No entanto, esse gesto não se assemelha totalmente, já que o professor de contrabaixo elétrico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB faz uso de narrativas pessoais para auxílio dos alunos, procurando meios de melhor assisti-los em seu desenvolvimento como músico e indivíduo, indo além de correções sobre imprecisões técnicas.

Em relação às aulas que acontecem em grupo, notei que um dos benefícios dessa modalidade é justamente a cooperação entre os alunos para vencerem as dificuldades que se apresentaram durante a prática conjunta. Dialogando com a literatura de educação musical a fim de localizar este benefício e vários outros, não mencionados aqui, destaco as perspectivas de Swanwick (1994), que lista uma série de benefícios proporcionados pela aprendizagem de instrumentos em grupo. Para Swanwick (1994, p.9-10) os benefícios das aulas em grupo são: julgamento crítico da execução dos outros; sensação de se apresentar em público; aprendizagem através da imitação e comparação; a escuta cuidadosa; observação perceptiva; estímulo pelos triunfos dos colegas e o reconhecimento de suas dificuldades; aprendizagem por observação indireta.

Todavia, também notei um descontentamento entre os alunos nestas aulas em grupo, quando um deles estava ficando para “trás”, apresentando maior dificuldade na execução e leitura das lições estudadas, gerando uma sensação de desconforto ao não acompanhamento do desenvolvimento dos mesmos. A fim de auxiliar este aluno com dificuldade, o professor tomou como ponto de partida para a próxima aula a lição em que o mesmo apresentou dificuldade, para que os três alunos pudessem partir do mesmo lugar, o que novamente lançou esse descontentamento, com a sensação de uma regressão em função de um aluno que apresenta dificuldades particulares. Essa dificuldade se dá, sobretudo, pela heterogeneidade encontrada nas turmas de instrumento, neste caso particular, nas turmas de contrabaixo elétrico do Curso de Licenciatura em Música da UFPB, já que se observam alunos de diferentes faixas etárias, vivências e bagagens musicais.

A leitura musical se mostrou como a dificuldade mais recorrente, tornando-se um dos fatores que mais impedia os estudantes de avançar nos exercícios propostos pelos métodos. Isto foi percebido em todos os níveis, compreendendo alunos que cursavam os 1º períodos, 3º e até mesmo os 5º e 6º períodos. Houve muitos momentos em que os alunos executaram de ouvido após o professor ter tocado e isto foi percebido nas ocasiões em que o professor pedia para que eles tocassem um novo compasso, no qual o mesmo ainda não tinha demonstrado, e havia certa demora na execução, bem como uma dificuldade na compreensão das figuras rítmicas. Outro fator que me levou a esta constatação foi à fala de um dos alunos em meio à aula, salientando que se utilizava das indicações numéricas que serviam para indicação do dedilhado empregado no exercício, para localizar as notas no instrumento e dessa forma não ler as notas escritas na partitura.

Vale salientar que os exercícios eram sempre estabelecidos previamente, bem como a entrega das partituras do repertório a ser estudado, de forma que o que era tocado nas aulas se

demonstrou como resultado do estudo prévio dos alunos em suas casas e, apenas em algumas poucas ocasiões, houve a prática de leitura à primeira vista, o que reforça o entendimento da dificuldade com a leitura musical.

Assim, inicio a discussão sobre a habilidade de leitura ante a perspectiva da literatura da área de música, me atentando primeiramente para a não utilização dos tipos de escuta (GREEN, 2000) nos processos de ensino de contrabaixo elétrico nesta realidade do Curso de Licenciatura em Música da UFPB.

Castanheira (2016, p.161) aponta para a importância da escuta nos processos de aprendizagem das levadas de samba no contrabaixo elétrico, obtendo opinião unânime entre seus entrevistados. Mesmo muitos dos participantes de sua pesquisa tendo mencionado ter passado por ambientes formais de ensino de música, seja em escolas de música ou até mesmo universidades, a escuta mostrou-se como ferramenta principal para a aprendizagem das levadas de samba entre os contrabaixistas. Desse modo, emerge da pesquisa de castanheira (2016) certa limitação que a notação tradicional da partitura apresenta quando se pretende a aprendizagem do swing e das inflexões das levadas do samba no contrabaixo elétrico.

Dialogando a realidade empírica obtido nas observações das aulas com o referencial teórico trazido para esta pesquisa, considero que uma abordagem para trabalhar a leitura musical neste contexto de aprendizagem poderia dialogar com os processos de escuta que é um dos referenciais formadores dos alunos oriundos do universo da música popular (LACORTE, 2007; GREEN, 2000; DANTAS, 2015). Com isso, acredito que o estudo da leitura de partituras neste contexto de ensino do contrabaixo elétrico em ambiente superior, poderia apresentar-se de forma complementar e não como fundamental para a prática do instrumento e da música.

Compreendo a importância da leitura musical e consequentemente da escrita, pois ambas são ferramentas de grande valia na atuação do músico, inclusive dos músicos populares. Por meio destas ferramentas o músico contrabaixista pode praticar o registro de ideias musicais, o estudo e análise do repertório em desenvolvimento com a facilitação da visualização dos elementos musicais ali empregados e a otimização dos ensaios, já que o músico não necessitaria memorizar uma grande lista de músicas, nas quais ele só precisaria ler, interpretar e tocar, facilitando assim sua atuação profissional. Contudo, uma proposta que dialoga com a escuta e com os demais processos formadores destes alunos se torna mais motivadora, tendo em vista que ela traz à tona os referenciais desses estudantes, bem como as ferramentas que eles estão mais habituados a utilizar em seu processo prático de aprendizagem.

De toda forma, não se pode deixar de levar em conta a participação ativa dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem e é com base nas proposições de Freire (2005, p. 79)

que alcanço a compreensão de que estes ocorrem como uma troca, ocasião em que o professor aprende à medida que ensina e os alunos ensinam à medida que aprendem. Com isso, considero que os alunos são de mesma forma responsáveis pelo seu aprendizado e qualquer que seja a metodologia empregada, tradicional ou não, ela só obterá êxito se a participação do aluno for ativa, diligente e reflexiva em sua prática diária de estudos.

Diante disso, as principais práticas de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música, constatadas por meio das observações se deram mediante o estudo dos métodos voltados para o contrabaixo elétrico, trabalhando as questões técnicas e de leitura musical, bem como o repertório e a improvisação, esta última sendo praticada apenas com alunos que já possuem certa bagagem musical.

A participação dos alunos se deu não só com a prática dos exercícios a cada aula, mas também com diálogos e interações com o professor, buscando a resolução de dificuldades, trocando ideias sobre a atuação do músico profissional, bem como sobre o mercado que os atende, visto que muitos dos alunos já atuam em bandas profissionais ou igrejas. Já a evolução dos estudantes foi mensurada por meio da execução e compreensão dos exercícios propostos, seguindo a gradatividade sugerida pelo método.

CONCLUSÃO

Apoiado nas informações trazidas nesta dissertação, nas análises e reflexões empreendidas sobre os dados colhidos no processo de coleta para a construção deste trabalho foi possível identificar e compreender as principais práticas de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, foram feitas algumas incursões mais gerais, na ideia de melhor compreender o engendramento do contexto formativo ao qual este instrumento e suas práticas de ensino e aprendizagem estão inseridos.

Assim, lançando o olhar para a literatura da área de educação musical como um todo, em busca de um panorama para a compreensão de como tem se apresentado o contrabaixo elétrico e a música popular, na qual este instrumento se insere, emergiu a relevância a nível nacional e internacional da descrição dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro e fora das universidades, bem como fora dos demais ambientes de ensino, refletindo sobre os benefícios do intercâmbio cultural e da valorização das realidades sociais e culturais dos indivíduos presentes neste processo. Com isso, fica evidente a dimensão da importância da valorização das singularidades de cada indivíduo envolvido neste processo dialógico, ocasião em que a simples troca de abordagem, transplantando o informal para o formal e vice-versa, não tem se demonstrado como uma prática efetiva.

Sendo específico ao contrabaixo elétrico, percebeu-se que não basta aos professores simplesmente transplantarem as práticas que esses músicos tinham de forma anterior a academia e a inserção do instrumento nas universidades, bem como não se deve sobrepor as práticas de ensino da academia sobre as suas vivências anteriores, ficando claro que a melhor estratégia para lidar com esta realidade tem como tônica o diálogo e a interação.

Buscando elucidar a ligação do contrabaixo com a música popular, percebeu-se o quanto complexa é a tarefa de compreender a fundo essa ligação. Contudo, delimitando esta discussão à música popular urbana, produto do século XX em sua forma “fonográfica”, com o padrão de 32 compassos, adaptada a um mercado urbano e com um forte direcionamento para o dançar e para a dimensão emocional, percebe-se que é a presença do contrabaixo elétrico nas mais diversas gravações fonográficas e apresentações ao vivo dos vários gêneros musicais que constituem esta parcela da música popular o que justifica sua ligação com este tipo de prática musical.

A música popular urbana é apontada como a mais presente nos contextos superiores de ensino quando o objeto de estudo é a música popular. Nesta perspectiva, é por meio da conexão com essa música popular que os processos de ensino e aprendizagem são empreendidos, levando em consideração as características particulares que os músicos advindos desta realidade trazem consigo.

Depreendo por meio da literatura que versa sobre a formação dos músicos populares, bem como por meio da observação, questionários e entrevistas realizadas neste campo empírico de pesquisa que as habilidades musicais adquiridas pelos músicos populares, onde inclui-se o contrabaixista, se constituem com as vivências em conjunturas diversificadas que englobam desde espaços não escolares à formação acadêmica tradicional, tendo os processos de escuta como tônica neste percurso. Outro fator importante no que diz respeito à formação desses músicos é a teia de relações sociais na qual eles estão inseridos, comumente iniciada no seio familiar, mas também recebendo influências externas como a de amigos, shows ao vivo, igreja, audição de discos, fitas, DVDs ou vídeos disponíveis na internet, levando em consideração o período em que se deu sua inserção na música.

Realizado esse entendimento do entorno da formação do músico contrabaixista, sigo para os objetivos específicos deste trabalho, localizando as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nesta realidade. Diante disso, compreendi que foi por meio do uso e da adaptação dos métodos, voltados especificamente para o baixo elétrico ou não, que se deu a aquisição das habilidades técnicas e musicais, bem como o estudo do repertório, da leitura musical e da improvisação, esta última sendo trabalhada apenas com alunos que possuíam certa experiência musical. A intervenção do professor com suas narrativas sobre suas experiências profissionais e formadoras, a fim de auxiliar o entendimento dos alunos sobre os estudos em que os mesmos apresentaram dificuldades, se mostrou como principal estratégia metodológica para subsidiar a aquisição dos conhecimentos musicais.

O planejamento que engloba a seleção dos conteúdos e o repertório a ser trabalhado, nas aulas, é realizado a partir do entendimento da condição singular de cada aluno, o que inclui além do contexto social e cultural onde o mesmo se insere, às vivências musicais que ele traz ou não. É partindo do diagnóstico prévio de cada aluno, inclusive com o auxílio do teste de habilidades específicas para o instrumento apresentado como requisito para o ingresso no curso, que os fundamentos técnicos de mão direita e esquerda (*pizzicato*, *slap*, *tapping*, entre outros), leitura musical, e o repertório como solista, bem como acompanhador de alguns gêneros da música popular são elencados e aplicados nesta realidade.

Diante disso, o professor caracteriza sua metodologia como humanista, musical e técnica, uma vez que além dos conteúdos técnicos musicais, há a presença do constante diálogo como aparato de auxílio à compreensão e o respeito e valorização das singularidades de cada indivíduo presente no processo.

Isto posto, o que se apresenta como desafio na atuação docente do professor entrevistado é a condução ao desenvolvimento no instrumento e na música diante da diversidade dos contextos formativos e dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, onde o mesmo em consonância com a literatura tem se munido de uma postura relativista e dialógica, considerando os universos singulares e procurando conduzir este desenvolvimento musical e instrumental de forma condizente com a realidade individual observada.

No que diz respeito às modalidades ofertadas, o professor faz uso das aulas individuais e em grupo, as chamadas classe de contrabaixo elétrico. As aulas individuais seguem no caráter mais tradicional, com a leitura dos métodos, reprodução de exercícios do mesmo, e o estudo do repertório selecionado, com intervenções do professor ante as dificuldades de execução e compreensão apresentadas pelo aluno. Já as aulas em grupo apresentaram os benefícios de uma prática compartilhada, sendo eles o julgamento crítico da execução dos demais colegas presentes; a sensação de estar se apresentando em público; a aprendizagem através da imitação e comparação; uma escuta cuidadosa; uma observação perceptiva; estímulo pelos triunfos dos colegas; reconhecimento de suas dificuldades e uma aprendizagem por observação indireta.

Todavia, também pude notar um ponto negativo presente nessa prática em grupo, deixando claro que não se pretendeu avaliar a efetividade do professor, mas sim apresentar os dois lados da aplicação da referida modalidade. Com isso, como ponto negativo notei um descontentamento nos alunos que estavam mais adiantados nos exercícios propostos em relação ao aluno que estava apresentando dificuldades de compreensão, gerando a sensação de que o mesmo estaria atrasando o progresso da turma, causando certo desconforto entre os alunos.

Apesar de não fazer parte dos objetivos específicos diretamente, vale a pena mencionar que a leitura musical nesta realidade se mostrou como principal dificuldade enfrentada pelos alunos, sendo considerada fator predominante do impedimento dos alunos no progresso dos exercícios propostos, bem como da compreensão dos mesmos, por mais que estes tenham sido previamente estabelecidos pelo professor. Há uma valorização da leitura, neste contexto e por isso não foi observado nas aulas a utilização dos recursos da escuta nos processos de ensino e aprendizagem, deixando um dos referenciais formadores dos alunos de fora da construção do conhecimento musical.

O professor de contrabaixo elétrico desta instituição, assim como outros professores localizados nos textos que versam sobre o referido instrumento, tem sua formação no bacharelado em contrabaixo acústico, tendo este contexto como referencial para sua formação e a figura de seu antigo professor como referencial para seu ensino.

Com isso, no que diz respeito ao estilo motivacional do professor, por meio de suas práticas de ensino e aprendizagem e das proposições de Figueiredo (2014) foi possível compreender que o mesmo apresentou características fundamentalmente ligadas ao estilo promotor de autonomia, mas que em alguns momentos também foram ações que indicaram a presença da relação de controle.

O conjunto de práticas do professor demonstrou características fortemente ligadas a promoção de autonomia, onde as perspectivas dos alunos são acolhidas, bem como seus pensamentos e ações. Contudo, o estímulo à motivação não é feito de forma autônoma e os alunos acabam apresentando uma postura passiva e de espera pelo professor, ocasionando em ações de feitiço controlador. Conforme apresentado no capítulo IV, a imposição do trabalho com os métodos, bem como a utilização de diretrizes de acordo com as concepções do próprio professor para o trabalho de desenvolvimento técnico e de leitura com o instrumento, ilustra bem as características da relação de controle nas aulas. Com isso, reforço as considerações levantadas por Hallam (2006), verificando a existência da relação de controle nas ações do professor de contrabaixo elétrico em contexto de ensino superior e na priorização dos estudos técnicos em detrimento das questões expressivas.

Adicionalmente, foi possível compreender que por mais que o professor busque estimular a autonomia dos alunos, o que o conjunto de suas práticas me leva a crer é que esta é pensada sobre suas próprias concepções e suas sugestões constantes para a resolução das dificuldades dos alunos demonstram isso.

Essas ações de aspecto mais controlador, tem relação clara com o perfil direto de ensino, já que ambas pressupõem um papel passivo e reprodutivo dos alunos nos processos de aprendizagem. Assim, diante do conjunto de elementos percebidos nas práticas de ensino do professor e com base nas proposições de Íñiguez, Pozo e de Dios (2014) foi possível identificar características do perfil de ensino direto, ligado a professores altamente experientes, nas aulas de contrabaixo elétrico. Destaco dentre essas práticas a concepção da aprendizagem em termos de resultados finais, utilizando o repertório como medida para a progressão dos alunos e a concepção da aprendizagem como resultado de predisposições inatas / naturais e de esforço pessoal.

Contudo, compreendo que essas características podem ser resultantes de estruturas institucionais de ensino mais amplas, que vem sendo reforçadas cotidianamente por fatores ou agentes externos como administradores, normas, currículos e políticas escolares, bem como pais, expectativas sociais e algumas diretrizes culturais. Fatores relacionados a dinâmica da sala de aula também são apresentados, como o comportamento dos alunos diante das atividades e o acompanhamento de suas ações ao longo do percurso formativo. Sendo específico ao professor, os fatores são relacionados a sua personalidade e suas crenças em relação ao desenvolvimento da motivação dos alunos. Esse conjunto de elementos têm reforçado as perspectivas de passividade dos estudantes e os processos de transmissão de conhecimentos com uma relação de controle e um perfil direto por parte dos professores.

Unindo as características encontradas neste espaço de ensino com os dados levantados pela literatura que embasou a reflexão sobre o ensino de instrumentos na contemporaneidade, pude concluir que ainda se apresenta uma notória estrutura conservatorial nos cursos de licenciatura em música no Brasil, e que os mesmos ainda portam-se de uma concepção epistemológica bastante colonizada e pouco inovadora, relacionando-se intimamente com as realidades práticas locais.

Todavia, apesar de haver pontos em comum com essa abordagem mais conservatorial, ainda há espaço para diálogo nesta realidade, que vai desde a escolha do repertório a ser estudado ao respeito de cada realidade singular na escolha dos métodos e no planejamento metodológico para o percurso formativo, como mencionado anteriormente.

Destarte, o modo como o professor mensura o cumprimento das atividades propostas e a evolução dos alunos reforça que sua referência ao modelo conservatorial, não corresponde à totalidade de sua metodologia aplicada. Sua avaliação é baseada na assiduidade e na evolução técnica e musical do aluno ao longo de todo o curso, sendo realizada de forma contínua e não se sucedendo apenas ao final dos períodos ou semestres estudados e sim ao longo de todo o percurso formativo, por meio da observação do cumprimento das atividades e dos exercícios propostos a cada aula.

Além da avaliação, fica claro que toda a sistematização em torno das aulas parte da compreensão das singularidades de cada aluno presente no Curso de Licenciatura em Música com habilitação específica no contrabaixo elétrico e apesar de se ter uma ementa e um fluxograma a se seguir, é por meio das vivências singulares que o professor reflete e estabelece o que vai ser ensinado e por quais motivos, esboçando os objetivos formativos da instituição na qual o mesmo está inserido, explicitando o que ele espera que o aluno alcance ao final de cada semestre estudado.

Para tanto, fez-se necessário compreender o perfil dos alunos presentes nesta realidade. Rememoro que apenas 7 alunos, de uma totalidade de 10, participaram desta coleta. Com isso, obtive um perfil, no que se refere à faixa etária, delineado em uma crescente dos 19 anos aos 33 anos, tendo a predominância de alunos do sexo masculino com o nível superior incompleto. No que diz respeito aos fatores que os levaram a escolher a música surge em ordem de importância a igreja como principal influenciador, seguida dos shows e apresentações ao vivo, família e amigos, o rádio, programas de TV e a internet, e por fim a escola onde cursaram o ensino médio.

Já em relação aos motivos que os levaram a optar pelo contrabaixo elétrico, emergiu das respostas dos alunos que inicialmente foi o som do instrumento em meio à audição das músicas que os mesmos tinham convívio, que os fez optar pelo instrumento e em seguida, com uma maior maturidade musical, a função do contrabaixo naquele contexto também passa a apresentar-se como fator de motivação que desencadeou a opção pelo instrumento.

Ainda em relação ao perfil dos estudantes, foi possível compreender que o que os levou a optar pela licenciatura em música da UFPB para estudar o contrabaixo elétrico foi, também em ordem de importância, o fato de ser uma instituição pública e gratuita, a proposta do curso, o perfil dos professores, sobretudo, de música popular, o respaldo da UFPB como instituição de ensino, a facilidade de acesso à instituição e a relação com outros estudantes do curso bem como a influência da família.

Em relação às expectativas e demandas desses alunos, foi possível apreender que os mesmos, em sua maioria, esperam desenvolver ao longo do curso as habilidades técnicas do contrabaixo elétrico, juntamente com os conhecimentos didático-pedagógicos para lecionar música (teoria, história) e o instrumento musical. Já como egressos deste curso, em ordem de importância, os alunos pretendem tocar em bandas, grupos musicais que abarquem o contrabaixo elétrico, realizar gravações em estúdio, ingressar no mestrado, lecionar em escolas da educação básica (municipal e estadual), lecionar em escolas especializadas de música, lecionar como professor particular e abrir uma escola de música própria.

Assim, observa-se que apesar de se tratar de um curso de licenciatura e que teoricamente seus alunos têm consciência dos objetivos que a engendram, emerge desta coleta que os estudantes apresentam perspectivas como egressos muito mais voltadas ao instrumentista performer, atuando em bandas e gravações fonográficas, consequentemente vislumbrando a oportunidade de lecionar na educação básica como uma terceira possibilidade de atuação após o término do curso.

Outro objetivo específico contemplado por esta pesquisa se deu em relação à sistematização das rotinas de estudos dos estudantes e analisando as respostas obtidas foi possível compreender que 3 dos alunos participantes organizam suas práticas baseando-se em três categorias principais: técnica, repertório e improvisação. Ainda, mais 3 alunos deste universo de pesquisa organizam suas práticas baseando-se em 6 tópicos principais: técnica, leitura, repertório, teoria musical, harmonia e improvisação e apenas 1 dos alunos nesta realidade organizou sua rotina de prática baseando-se em 4 tópicos: técnica, leitura, repertório e improvisação. Essa observação das sistematizações dos alunos vem a reforçar a perspectiva do instrumentista performer, uma vez que o elemento “técnica” aparece presente em todas as disposições de rotina de estudo.

Por esse conjunto de elementos apresentados em torno do perfil mais geral dos estudantes foi possível tecer inferências, com base nas proposições de Kolb (1999), sobre os perfis de aprendizagem dos mesmos. Na ocasião cinco dentre os sete alunos participantes desta pesquisa apresentaram uma tendência para o estilo de aprendizagem divergente e dois alunos que totalizam os participantes desta pesquisa apresentaram uma tendência para o estilo de aprendizagem assimilador. Isso implica em um primeiro grupo de alunos (5 alunos) combinando sensações e observações no momento da aprendizagem, com uma predominância da observação reflexiva em seu ciclo de processamento do conhecimento e um segundo grupo (2 alunos) combinando observações e pensamentos, com predominância da conceitualização abstrata.

A presença desses dois perfis de aprendizagem nos alunos também pode ser uma das possíveis justificativas para a passividade em meio as aulas, já que temos um perfil fundamentalmente observador reflexivo e um outro teórico, preferindo conceitualizações abstratas.

Por fim, procurei compreender como o perfil, os conteúdos e as estratégias se relacionam na construção do conhecimento musical. Com isso, pude concluir que é por meio da relação harmoniosa, estabelecida entre professor e alunos que estes elementos se conectam. Essa conexão garante um ambiente de ensino e aprendizagem saudável e enriquecedor, assim como aponta Sloboda (2000), colaborando para o aumento da receptividade e consecutivamente gerando um maior estímulo ao estudo musical. Logo, esta relação professor / aluno é intermediadora da conexão destes elementos nos processos de ensino e aprendizagem de contrabaixo elétrico neste campo empírico, uma vez que através da compreensão do perfil singular do aluno é que é realizado o planejamento das aulas, elencado os conteúdos para atingir

os objetivos propostos e traçado o plano metodológico para melhor atender a esses estudantes, sempre com diálogos e respeito às singularidades percebidas.

Concluo corroborando com as indicações trazidas pela literatura da área da educação musical, apontando para as especificidades ao se ensinar o contrabaixo elétrico, lançando o debate por uma metodologia apropriada ao instrumento e às demandas de seus estudantes. Ainda, como um objetivo à parte, este trabalho pretendeu contribuir com o aumento da produção versando sobre os processos de ensino e aprendizagem do referido instrumento. Nessa perspectiva, nota-se um indicativo de aumento na produção, sobretudo dos licenciados, embora ainda pequeno se comparado às outras temáticas discutidas na educação musical, já se observa um pequeno aumento no número de monografias, artigos e dissertações sobre o contrabaixo elétrico, onde este trabalho também se insere.

Assim, foi possível localizar trabalhos demonstrando inquietações com a formação do músico contrabaixista, descrevendo as metodologias empregadas pelos professores atuantes nesta fase de inserção do instrumento, bem como propondo metodologias que fazem uso dos gêneros musicais brasileiros como norte para o desenvolvimento técnico e musical. Constato que estes trabalhos servem de base para o futuro dos processos de ensino e aprendizagem do contrabaixo elétrico nas universidades, visto que estes professores são os precursores no desafio que é o ensino do referido instrumento e da música popular em ambientes de ensino superior.

Como resultado, por meio de todos os dados trazidos até aqui, nota-se que ainda não foram produzidas orientações para o ensino de contrabaixo elétrico em ensino superior, e que isto pode ser apontamento para um futuro desdobramento deste trabalho. De mesmo modo, a ausência destas diretrizes pode ser uma justificativa para o aparecimento de proposições com trabalhos monográficos, trazendo perspectivas inovadoras para o ensino e a aprendizagem do instrumento, mas sem a minúcia adequada, devido à disposição de um trabalho de monografia.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, JN. **O ensino do contrabaixo elétrico e as novas ferramentas tecnológicas – um estudo de caso na escola de música de Brasília.** Monografia. Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB. BRASÍLIA, 2013.
- ARROYO, MG. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.143-162.
- BARBOSA, JCG. **Processos musicais envolvidos na elaboração de linhas de acompanhamento para contrabaixo Jazz.** Relatório de Estágio. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo Politécnico do Porto, 2018.
- BOLLOS, LH. **Considerações sobre a música popular no ensino superior.** XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.
- BOSCH, L. Dittersdorfs Double Bass Concerto no. 2-First movement. **STRAD**, v. 125, n. 1493, p. 77-+, 2014.
- BURBRIDGE, FK. **Approaches to practice in three community music activities in Western Norway.** Bergen University College. The Grieg Academy. Faculty of Education. 2015, 121.
- CASTANHEIRA, S. **O baixo elétrico no samba e a escuta nos processos de aprendizagem: a importância da relação entre o baixo e a percussão.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música** – n.26, 180 p., jul. - dez., 2012, p.94-109.
- CORTES, A. **Improvizando em Música Popular: Um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a “música instrumental” brasileira.** Tese. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de artes. São Paulo, 2012.
- COUTINHO, PRO. Aulas coletivas de baixo elétrico na Escola de Música de Manguinhos (EMM): um relato de experiência. **Anais.** XXII Congresso Nacional da ABEM, Rio Grande do Norte, 2015.
- COUTO, ACN. **Música popular e aprendizagem: algumas considerações.** Opus, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

DANTAS, LM. **O ensino de guitarra elétrica nos cursos de música da universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes.** Dissertação. UFPB/CCTA, João pessoa, 2015. 155 pg.

DYNDAHL, P. et al. The academization of popular music in higher music education: the case of Norway. **MUSIC EDUCATION RESEARCH**, 2017, vol. 19, n°. 4, 438–454.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>

FALCON, FES. **O Estudo das Melodias do Gênero Musical Choro e Sua Aplicabilidade no Desenvolvimento Técnico do Contrabaixista.** Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

FILHO, JRMB. **Ensino de contrabaixo para iniciantes: uma proposta pedagógica em construção.** Dissertação. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

FONSECA, JJS. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.

FREIRE, RJD. Ensino de teoria musical no contexto da Música Popular: busca de um referencial teórico. **Anais.** I Encontro Brasileiro de música popular na universidade, 2015

LOPEZ-INIGUEZ, G; POZO, J.I. Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. **Teaching and Teacher Education.** v 60, 2016, 97-107

GALLETTA, TP. **Música Popular Brasileira no contexto das tecnologias digitais: a produção independente e a emergência de novas estratégias e representações sobre as identidades musicais.** Ciberlegenda, 2011.

GREEN, L. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem.** Londrina, v.20, n.28, p. 61- 80, 2012.

GURO, SS. **Brain Play Some psychological perspectives in flute performance training.** Department of Classical Music and Music Education. Faculty of Fine Arts. University of Agder, 2014, pg 57.

HARDER, R. **Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade.** Opus, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HATFIELD, JL. **Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians.** Dissertation for the PhD degree. Norwegian Academy of Music, Oslo 2017

KALLIO, A. A. Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music in School Music Education. **Popular Music and Society**, 2017. VOL. 40, NO. 3, 330–344.
<https://doi.org/10.1080/03007766.2017.1295213>

LACORTE, S; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LAW, W-W; HO, W-C. Popular music and school music education: Chinese students' preferences and dilemmas in Shanghai, China. **International Journal of Music Education**. 2015, vol. 33(3), 304–324

LIMA, MLS. **Pedagogia do Contrabaixo Brasileiro por um olhar Percussivo**. Monografia – Licenciatura em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

MARIANO, AS. **Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil**. Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA. João Pessoa, 2018.410 f.

MARTINOFF, EHS. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.

MEDEIROS, PHS. **Festa, fé e devoção: a formação musical na igreja de Nossa Senhora da Conceição**. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA. João Pessoa, 2018. 89 f.

MELO, ÍAV. **O Ensino de Baixo Elétrico No Programa De Extensão Em Música da Universidade Federal da Paraíba**. Monografia (licenciatura em música). Universidade Federal da Paraíba. 2016.

MENEZES, AMS; PEREIRA, MVM. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.39, 81-101, jul. Dez. 2017.

MENEZES, MG. **O estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical na aprendizagem do contrabaixo – relação e influência na motivação dos alunos**. Relatório de estágio. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. 2018

MINAYO, MCS. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, C. **Curso Profissionalizante de Contrabaixo Elétrico do Cep-Emb: Um Estudo a Partir das Aulas do Professor Oswaldo Amorim**. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

NILSON, F. **O aprendizado não formal de contrabaixistas em São Gonçalo e a falta do ensino do instrumento na academia.** Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NOVAES, EM; CORRENTINO DF. **O solo de contrabaixo de Ney Conceição na música Triste e suas características estilísticas de improvisação na música instrumental brasileira.** Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Goiânia - 26 a 28 de setembro 2016, pag. 147-155

OLIVEIRA, DB. **Processos de aprendizagem e de transmissão de conhecimento de músicos populares em Natal – RN: pesquisas iniciais.** Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. 59 f.

OLIVEIRA, JAS. **O Ensino de Contrabaixo Elétrico Baseado em Levadas de Forró.** Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

OLIVEIRA, SSS. **Curso de Baixo Elétrico na EMUSC: Uma experiência de ensino em uma escola especializada.** Monografia (licenciatura em música). Universidade federal do Rio grande do Norte. 2015.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2017. 199 p.

PEREIRA, MVM. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004) : um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** Tese (doutorado em música). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

PULMAN, M. Popular music pedagogy: Band rehearsals at British universities. **International Journal of Music Education.** 2014, Vol. 32(3) 296–310.

QUEIROZ, LRS. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa:** perspectivas para o campo da etnomusicologia. Claves, n.2, p. 87-98, novembro. 2013.

REQUIÃO, LPS. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

RODRIGUES, M. **Implantação da habilitação em Música Popular na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.** I Encontro Brasileiro de Música Popular na Universidade. 2015

SANTOS, AH. **Composição Interativa para Contrabaixo Elétrico e Computador.** Artigo. UNICAMP, 2012. 12 p.

SANTOS, JCP. **A Implementação do Bacharelado em Música Popular: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** I Encontro Brasileiro de Música Popular na Universidade. 2015. Pág. 508-518.

SILVA, LP. **O Ensino do baixo elétrico através do rock: a introdução do instrumento através do gênero.** Escola de Música. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

THIBEAULT, M. (1997). A taxa de vibrato de contrabaixistas profissionais. **American String Teacher**, 47(1), 71-73. <https://doi.org/10.1177/000313139704700113>

TRAVASSOS, E. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, Uberlândia. **Anais.** Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 73-84.

UFPB. **Projeto de curso.** Curso de Licenciatura em Música. João pessoa: Departamento de Educação Musical; maio de 2009. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/demus/contents/paginas/licenciatura>. Acesso em: 08/05/2017.

UNICAMP. Curso de Música Popular, uma ousadia. **Jornal da UNICAMP.** São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html Acesso em: 30 março. 2018.

VIRKKULA, E. Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. **International Journal of Music Education.** 2016, Vol. 34(2) 171–185.

VOSS. B. Information on demand in the recording studio: Building the case for teaching music technology with an interactive agenda. **Australian Journal of Music Education.** 2016: 50(2), 24-38.

XISTO MEDEIROS. Entrevista concedida a Italo Artur Viana de Melo em João Pessoa/PB, em 11 de março de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“O ensino de baixo elétrico no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba: principais práticas de ensino e aprendizagem”** e está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Ítalo Artur Viana de Melo**, aluno do Curso de Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro.

O objetivo do estudo é **identificar as principais práticas de ensino e aprendizagem de baixo elétrico no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba**. A finalidade deste trabalho é contribuir com a área da Educação Musical, especialmente no que diz respeito ao ensino do baixo elétrico e na discussão sobre a formação dos músicos populares em ambiente de ensino superior.

Solicitamos a sua colaboração para a **realização de entrevistas, bem como também sua autorização para a observação das aulas e para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de música e publicar em revista científica**. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo**. Informamos que esta pesquisa **pode gerar algum desconforto em função das observações e de perguntas relativas à sua experiência nas aulas de instrumento**. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, **o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador**.

Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo no curso e por parte do professor. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador: Ítalo Artur Viana de Melo, ☎ (83) 9 8874.1068, End.: Rua. Judi Leocádio da Silva nº 23, Mangabeira VI, João Pessoa – PB

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 2º Andar do HULW – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎ (83) 3216-7964 / 3216-7955 – E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com

Atenciosamente, _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - Proposta de entrevista semiestruturada com os alunos



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes

O ensino de baixo elétrico no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba: principais práticas de ensino e aprendizagem.

ALUNO: ITALO ARTUR VIANA DE MELO

1. Como você começou tocar/estudar contrabaixo?
2. Você já estudou ou teve prática com outros instrumentos ou canto (pode ser coral)?
3. O que te levou a estudar baixo elétrico na licenciatura da UFPB?
4. Como você e o professor trabalham questões teóricas nas aulas (como leitura musical, intervalos... etc.)?
5. Como você e o professor trabalham questões técnicas e específicas do baixo elétrico?
6. Como você organiza seus estudos (rotina)?
7. Como você seleciona e organiza os conteúdos?
8. Você usa alguma estratégia para melhorar seu rendimento de estudo? Como é?
9. Como você percebe sua evolução na música e no baixo elétrico? Você acha que evoluiu em que aspectos? O que acha que ainda te falta desenvolver?
10. Como você vê a relação entre as formas como você estuda e as formas como as aulas são conduzidas? Você percebe alguma dificuldade em equilibrar seu jeito de estudo com a forma como o professor ensina?
11. Você pode apontar pontos positivos e negativos (se houver) nas aulas?
12. Quais as suas expectativas em relação à aula de baixo elétrico?
13. Você gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE C - Proposta de entrevista semiestruturada com o professor de baixo elétrico

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes

O ensino de baixo elétrico no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba: principais práticas de ensino e aprendizagem.

ALUNO: ITALO ARTUR VIANA DE MELO

1. Como foi o processo de se tornar professor de contrabaixo na UFPB?
2. Como é elaborado o planejamento das aulas?
3. De que forma são elencados os conteúdos e o repertório a ser trabalhado?
4. São utilizados Métodos nas aulas? se sim, quais são e com que finalidade?
5. O que se caracteriza como desafio na sua atuação docente, em relação ao ensino de baixo elétrico?
6. Como você caracteriza sua metodologia de ensino?
7. De que forma é feita a avaliação?
8. De que forma são trabalhadas as questões teóricas da música e questões técnicas e específicas do baixo elétrico?
9. Como você descreve sua relação com os alunos?
10. Você gostaria de acrescentar algo mais?