



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

JOHNATAN MARTINS DE SOUSA

**ORQUESTRA DE VIOLÕES DA PARAÍBA:
PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

JOÃO PESSOA
2022

JOHNATAN MARTINS DE SOUSA

**ORQUESTRA DE VIOLÕES DA PARAÍBA: PERSPECTIVAS
SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

Orientador: PROF. DR. FÁBIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO

JOÃO PESSOA
Julho de 2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725o Sousa, Johnatan Martins de.

Orquestra de violões da Paraíba : perspectivas sobre a formação docente / Johnatan Martins de Sousa. - João Pessoa, 2022.

99 f.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música - Formação docente. 2. Violão - Ensino coletivo. 3. Educação musical. 4. Aprendizagem de violão. I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78:371.13(043)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente em toda minha vida, guiando-me em seus caminhos e dando-me coragem e sabedoria para alcançar meus objetivos.

A minha família, que consiste nos principais incentivadores de minha formação pessoal, profissional, e por se fazer presente em todas as etapas deste processo.

A minha família espiritual Em Adoração, por caminharem comigo na mesma direção.

A meu orientador, que, com paciência e competência, ajudou-me na realização dessa pesquisa.

A todos que fazem parte da Orquestra de Violões da Paraíba, por terem aberto o espaço para a realização desta pesquisa, por me permitirem aprender coletivamente com todos e por tornarem os meus dias mais felizes.

A meus professores de forma geral, que, tão pacientemente, têm me ajudado a evoluir nos aspectos humano e profissional.

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

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação: “ORQUESTRA DE VIOLÕES DA
PARAÍBA: PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE”**

Mestrando: Johnatan Martins de Sousa

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro
Orientador/PPGM-UFPA



Profª. Drª. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Avaliadora Interna / PPGM-UFPA



Profª. Drª. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Avaliadora externa / PPGMUS-UFPA

João Pessoa, 04 de agosto de 2022

RESUMO

Nos últimos anos, os estudos acerca do ensino coletivo de violão têm crescido significativamente na literatura da área de educação musical. Essa modalidade de ensino vem sendo utilizada na formação inicial dos violonistas, mas alguns professores também exploram essa proposta no contexto superior de ensino. A partir desse cenário, apresenta-se a necessidade de estudar a formação do professor que atua nesse contexto, em cujo âmbito este trabalho tem como tema a formação do professor de música que atua com o ensino coletivo de violão. O objetivo central aqui é compreender como a prática violonística e a práxis de ensino se relacionam na formação dos monitores no projeto da Orquestra de Violões da Paraíba. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com trabalho de campo conduzido de fevereiro a dezembro de 2021. O trabalho de campo teve como base a observação no contexto da Orquestra de Violões da Paraíba (OVPB), bem como a aplicação de entrevistas semiestruturadas com a coordenação e quatro monitores que atuam na prática violonística e no curso coletivo de violão. O trabalho se fundamentou em estudos do campo da educação musical, de forma mais específica em perspectivas sobre a formação do músico-professor e sobre a aprendizagem musical cooperativa e colaborativa. Os resultados da pesquisa apontam que os monitores possuem características em comum, pois partem de uma vertente prática. Mas, ao mesmo tempo, possuem condutas metodológicas diferentes de acordo com suas afinidades e visão de ensino. Foi possível verificar que os monitores enxergam as duas frentes do projeto como complementares uma da outra. Assim, as dificuldades e os conhecimentos experienciados no curso coletivo de violão também foram sendo vivenciados no âmbito da prática violonística. As estratégias de condução também estavam em sintonia, e o arranjo musical surgiu como meio de ensino-aprendizagem nas duas frentes de atuação. A prática violonística e a práxis de ensino se relacionaram desde a conduta prática até as conduções específicas de cada monitor, pois cada metodologia adotada e experimentada surgiu a partir de uma construção coletiva colaborativa entre o grupo.

Palavras-chave: ensino coletivo de violão; educação musical; aprendizagem de violão; formação do professor de música.

ABSTRACT

In recent years, studies on teaching guitar in group have grown significantly in the literature of music education. This teaching method has been used in the initial training of guitarists, but some teachers also explore this proposal in the higher education context. From this scenario, there is a need to study the education of teachers who work in this context, and this paper focuses on the education of music teachers who work with teaching guitar in group. The central objective here is to understand how guitar practice and teaching praxis relate to the training of monitors in the Paraíba Guitar Orchestra project. For this, a qualitative approach research was developed, with fieldwork conducted from February to December 2021. The fieldwork was based on the observation in the context of the Orquestra de violões da Paraíba (Paraíba Guitar Orchestra), as well as the application of semi-structured interviews with the coordination and four monitors who work in guitar practice and in the guitar class in group. The work was based on studies from the field of music education, more specifically on perspectives about the training of the musician-teacher and about cooperative and collaborative musical learning. The results of the research indicate that the monitors have characteristics in common, since they start from a practical perspective. But, at the same time, they have different methodological conducts according to their affinities and teaching vision. It was possible to verify that the monitors see the two fronts of the project as complementary to each other. Thus, the difficulties and knowledge experienced in the guitar class in group were also experienced in the guitar practice. The strategies for conducting were also in tune, and musical arrangements emerged as a means of teaching-learning on both fronts. Guitar practice and teaching praxis were related from the practical conduct to the specific conceptions of each monitor, as each adopted and experimented methodology emerged from a collaborative collective construction among the group.

Keywords: teaching guitar in group; music education; guitar learning; music teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	16
1. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE VIOLÃO NA ATUALIDADE	16
1.1 O violão no contexto do ensino superior.....	16
1.2 Ensino de violão no modo tutorial	19
1.3 Ensino de violão a distância	22
1.4 O ensino da técnica no violão.....	25
1.5 Ensino coletivo de violão	27
1.6 Ensino coletivo de violão na OVPB.....	32
CAPÍTULO 2	36
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA	36
2.1 O professor que atua na modalidade de ensino coletivo de instrumentos.....	36
2.2 O músico-professor	44
2.3 Metodologia da pesquisa	47
2.3.1 Pesquisa documental	47
2.3.2 Pesquisa bibliográfica.....	48
2.3.3 Observação	48
2.3.4 Entrevistas semiestruturadas	49
2.3.5 Questões éticas, análise e interpretação de dados	50
CAPÍTULO 3	52
3. A DINÂMICA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA OVPB	52
3.1 Aspectos históricos.....	52
3.2 As duas frentes de atuação	55
3.2.1 A prática violonística.....	55
3.2.2 A práxis de ensino	56
3.3 Concepção norteadora de formação	57
3.4 Formas de avaliação	59

CAPÍTULO 4	61
4. A FORMAÇÃO DO MÚSICO-PROFESSOR NA OVPB.....	61
4.1 A colaboração e cooperação “ <i>até sabia o conteúdo, mas não sabia ensinar</i> ”	61
4.2 Condução dos monitores: “minha estratégia foi fazer eles tocarem mais e eu falar menos”	65
4.3 O planejamento dos monitores: “meu planejamento parte do repertório”	71
4.4 Desafios encontrados: “A dinâmica mudou bastante na pandemia por conta das práticas”	75
4.5 Impactos iniciais: “todas as atribuições que tenho partiram da orquestra”	81
5. CONCLUSÃO.....	86
6. REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	97
APÊNDICE A	97
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	97
APÊNDICE B.....	100
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	100

INTRODUÇÃO

A área de educação musical tem avançado significativamente nos estudos com ênfase em práticas musicais e no ensino de música. Para Queiroz (2013), o termo educação musical pode ser definido como “um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais” (QUEIROZ, 2013, p. 95).

Considerando que o ensino de instrumento integra a diversidade do ensino de música, este tem passado por (re)definições em relação a sua metodologia e concepção. Nesse sentido, mesmo predominando, nas universidades e conservatórios, o ensino de instrumento no formato mestre-discípulo (PINHEIRO JÚNIOR, 2017, p. 67; SILVA, 2016, p. 43-44), essa relação tem se modificado ao longo dos anos e o ensino coletivo vem ganhando espaço tanto como opção de iniciação ao instrumento e de musicalização, conforme Oliveira (2015) e Oliveira (2013), quanto como forma de aprendizagem em níveis mais avançados, segundo Alonso (2013) e Nunes (2013).

Alonso (2013) e Nunes (2013) abordaram Orquestras de violões como espaço coletivo de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, Nunes (2013) desenvolveu seu trabalho de monografia no projeto de extensão “Orquestra de Violões da Paraíba (OVPB)”, mesmo campo empírico em que realizei meu trabalho.

Minha aproximação com o projeto da Orquestra de Violões da Paraíba veio desde o início de minha graduação, quando ingressei na OVPB por indicação do meu antigo professor de violão do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Nesse projeto, por meio da prática violonística¹ na orquestra de violões e da práxis de ensino no curso coletivo de violão², tive a oportunidade de me qualificar ainda mais como instrumentista e como professor deste instrumento.

A partir da formação inicial no curso de música da UFPB e no projeto da OVPB, passei a trabalhar como professor de violão em outros espaços de ensino, a exemplo de uma igreja católica. Nessa igreja, trabalhei com aulas no mesmo formato com o qual funcionavam as oficinas de ensino coletivo da OVPB.

Após finalizar o curso de licenciatura em música e realizar meu primeiro trabalho de pesquisa, foi possível enxergar que minha atuação nesse projeto contribuiu significativamente

¹ Momento no qual os alunos exercem uma prática coletiva com outros alunos do curso e com a Regente do grupo.

² Momento no qual os alunos de Licenciatura ministram aulas coletivas de violão para a comunidade de João Pessoa.

para formar o músico-professor que sou hoje. Essa trajetória despertou meu interesse em identificar como esse processo ocorria, principalmente, com os alunos da graduação que se engajavam nas duas frentes de atuação do projeto: a *prática violonística* e a *práxis de ensino*.

O termo “prática violonística” faz referência a toda etapa vivida nos ensaios e performances com o violão. “A prática trata de todo o trabalho que deverá ser feito para aprender a peça, isolando seções, frases e trabalhando em detalhe diferentes áreas do ponto de vista técnico e musical” (IRAVEDRA; WOLFF, 2020, p. 2). Os elementos indicados por Iravedra e Wolff (2020) tiveram o objetivo de caracterizar a prática de uma obra. Entretanto, o termo “prática violonística” utilizado neste trabalho também se refere aos momentos que antecedem a prática da obra: construção de arranjos, escolha de repertório, regência e trabalho colaborativo/cooperativo.

Nessa direção, podemos dizer que a “prática violonística” refere-se à união de três etapas no projeto da OVPB: o planejamento da performance (arranjo e repertório), o trabalho colaborativo/cooperativo (troca de experiências) e a performance (exposição do trabalho desenvolvido coletivamente).

Na outra frente de atuação do projeto, o termo “práxis de ensino” refere-se a toda atividade pedagógica desenvolvida pelos monitores da OVPB. Nessa perspectiva, pensa-se “no educador e no educando como sujeitos de um processo em que ambos ensinam e aprendem, formam-se e transformam-se numa relação dialógica e dialética” (PACHECO, 2007, p. 20).

O monitor torna-se educador quando ensina violão para os alunos do curso coletivo de violão e ao mesmo tempo é educando, pois aprende articulando conhecimentos da literatura, das disciplinas cursadas, das experiências dos outros monitores e da coordenação do projeto. Assim, podemos dizer que a “práxis de ensino” faz referência à construção coletiva de conhecimentos pedagógicos, seja no ambiente da sala de aula ou nas reuniões pedagógicas.

O trabalho desenvolvido por Nunes (2013) teve o objetivo de abordar a prática violonística como espaço de ensino e aprendizagem na OVPB. A práxis de ensino no curso coletivo de violão só passaria a fazer parte da dinâmica da Orquestra no ano de 2015. Nessa direção, por meio do meu trabalho de monografia (2018), busquei identificar como ocorria a dinâmica de ensino no curso coletivo de violão oferecido pela OVPB. Assim, passou a existir um trabalho específico de monografia para cada frente de atuação do projeto.

Motivado pelo resultado desses dois trabalhos, tornou-se pertinente estudar a relação das duas frentes no processo de formação do professor que atua com o ensino coletivo de violão. Para entendermos melhor essa relação, primeiro quero explicar as concepções acerca de mais alguns termos utilizados ao longo deste trabalho.

Essa modalidade de ensino tem sido tratada por dois nomes distintos na literatura: “ensino em grupo” e “ensino coletivo”. Mediante um estudo prévio, percebi que não há um consenso sobre o uso dos termos, e Sá (2016) afirma que não há uma definição clara, pautada em reflexões teóricas sobre o significado que possa orientar o emprego de cada conceito.

Por meio dos trabalhos encontrados que tratam do ensino coletivo, foi possível perceber que os dois termos se referem à mesma prática de ensino. Em minha primeira pesquisa (SOUSA, 2018), observei, a partir de Sá (2016), que a diferença entre os termos é que “ensino em grupo” é muito utilizado por autores que trabalham com o ensino de piano, e o termo “ensino coletivo” é utilizado por bandas de música, sopros, canto, violão e instrumentos de cordas com arco.

Após verificar os trabalhos que tratam dessa modalidade de ensino, posso dizer que, nesse ponto, compartilho da opinião de Sá (2016). Assim, como tratarei, no presente estudo, do ensino de violão, utilizarei a expressão “ensino coletivo” para me referir a essa modalidade.

Voltando meu olhar para a prática dessa modalidade de ensino, busquei entender, por meio da literatura, quais aspectos caracterizariam o ensino coletivo de instrumento. Para isso, tomei como referência três trabalhos desenvolvidos: Nascimento (2006), Braga e Tourinho (2013) e Oliveira (2010).

Para Nascimento (2006), a metodologia do ensino coletivo em educação musical consiste em ministrar aulas para vários alunos ao mesmo tempo. Além disso, as aulas podem ser multidisciplinares, e o professor pode associar ao ensino do instrumento outros conteúdos, como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição.

Na perspectiva do autor, o ensino coletivo se caracteriza como um grupo de pessoas que têm aula no mesmo espaço e horário e, associado ao ensino de instrumento, envolve outros conteúdos, como teoria, durante a aula. Entretanto, essa caracterização ainda não envolve interação nem colaboração entre os alunos ou mesmo a ideia de trabalhar com arranjo.

Braga e Tourinho (2013), aproximando-se das considerações de Nascimento (2006), destacam que “a essência do ensino coletivo de violão acontece quando existe um professor que trabalha com diversos indivíduos no mesmo espaço físico, horário, e que várias pessoas aprendem conjuntamente a tocar a mesma peça, na maioria das vezes, repertório solo” (BRAGA; TOURINHO, 2013, p. 148).

Acrescentam ainda que os alunos devem aprender conjuntamente a tocar a mesma peça, normalmente repertório solo. Todavia, essa perspectiva nos faz pensar em várias pessoas

que estão no mesmo ambiente tendo aula de repertório solo, sem pensar na ideia de construir arranjo³ para o coletivo.

Outra abordagem sobre o conceito de ensino coletivo é a de Oliveira (2010), que, somada aos conceitos anteriores, formará meu entendimento de ensino coletivo de instrumento:

[...] o ensino coletivo de instrumento musical permite e implica a troca de relações importantes para o desenvolvimento de cada um; ou seja, existe uma relação social de dependência, pois todos participam juntos de um mesmo discurso. Tendo isso em mente, uma das 23 possibilidades de trabalho dentro de uma turma heterogênea é a do arranjo ou adaptação, de acordo com o nível de cada grupo de alunos da turma (OLIVEIRA, 2010, p. 24-25).

Assim, a partir das três perspectivas apresentadas, cheguei à concepção de que o ensino coletivo implica um ambiente de interação mútua entre professores e alunos. Além disso, no mesmo espaço e horário, todos aprendem o mesmo repertório e conteúdo, utilizando como recursos os arranjos e as adaptações musicais (SOUSA, 2018, p. 32). Além disso, compartilho da perspectiva metodológica ressaltada por Silva (2012), para quem, na aula de violão coletivo:

[...] É preciso conduzir o ritmo da aula a partir de um planejamento direcionado para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um. É preciso, ainda, estimular o protagonismo dos alunos, levando-os à observação, à comparação e avaliação de si mesmos e dos outros, com vistas a desembocar numa aprendizagem colaborativa, onde todos possam aprender uns com os outros (SILVA, 2012, p. 29).

Ao pensar o ensino de instrumento na abordagem colaborativa, mesmo se referindo à aprendizagem cooperativa de piano em grupo, a pesquisa realizada por Vieira (2017) traz contribuições e proporciona um olhar mais detalhado sobre a utilização dos termos. Entretanto, não é minha intenção, neste trabalho, esgotar a discussão sobre eles, mas entender as principais características que diferenciam o processo de ensino colaborativo e cooperativo. Assim, a autora destaca que, nessa perspectiva de ensino coletivo:

[...] portanto, o conhecimento parte da experiência do aluno para, em seguida, ser transformado em conceitos, posteriormente, estes podem ser reaplicados em outros contextos. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é estruturada pelo professor, ao passo que a colaborativa coloca a responsabilidade pela aprendizagem no aluno (VIEIRA, 2017, p. 26).

Nesse sentido, a experiência que o aluno traz consigo pode e deve ser utilizada como recurso para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Uma outra questão emergente e

³ Peça criada para o coletivo a várias vezes, mas pensando nas capacidades de cada indivíduo da turma.

importante de ser destacada aqui é que, assim como nos termos ‘ensino coletivo’ e ‘ensino em grupo’, existem divergências da literatura com relação à ‘aprendizagem cooperativa’ e à ‘aprendizagem colaborativa’. Mas a citação acima nos dá uma orientação para o uso dos termos.

Além da perspectiva apresentada por Vieira (2017), temos outra, por meio da ação no grupo. Para Torres e Irala (2007, p.68), na cooperação, a divisão de tarefas é mais organizada porque cada membro do grupo se responsabiliza por uma parte na resolução do problema. Por outro lado, na colaboração, todos participam, e a divisão das tarefas é gerada a partir de uma negociação entre os próprios alunos, para, conjuntamente, resolverem o problema.

Segundo Bruffee (1995), citado por Vieira (2017), o que determina a escolha de uma abordagem cooperativa ou colaborativa são os tipos de conhecimento. Os conhecimentos básicos (ortografia, gramática, matemática básica, entre outros) são mais bem aprendidos utilizando as estruturas da aprendizagem cooperativa. Os conhecimentos não fundamentais, segundo o mesmo autor, que são derivados do raciocínio, do questionamento, devem utilizar a aprendizagem colaborativa, pois esta retira a responsabilidade do professor e a atribui ao aluno. Bruffee enxerga as duas abordagens como lineares, isto é, a aprendizagem colaborativa entra quando a cooperativa sai de cena.

De forma geral, as duas correntes têm perspectivas parecidas, e a diferença fica por conta do grau de autonomia que o professor dá aos seus alunos. Sendo a cooperativa com menos e a colaborativa com mais autonomia. A partir dessas percepções, formaram-se novas questões que me levaram a retornar no contexto da OVPB e desenvolver um novo trabalho.

No estudo de minha monografia (2018), conseguimos entender como é realizada a logística de atuação no projeto da OVPB. O planejamento das aulas no curso ocorre por meio da autonomia dos monitores, e estes estão constantemente dialogando sobre as dificuldades que encontram em suas aulas. Dessa forma, o critério, neste trabalho, foi de selecionar membros que estivessem ativos nas duas frentes de atuação do projeto, e esse critério também foi adotado no presente trabalho. A diferença é que, na minha Monografia, o foco foi no ensino realizado pelo projeto, e agora ele se encontra no processo formativo profissional dos monitores (músico e docente).

Assim, com o intuito de entender os aspectos que ajudam na formação docente dos monitores do curso, essa pesquisa buscará responder: *Como acontece a relação entre a prática violonística e a práxis de ensino na formação dos monitores no projeto da orquestra de violões da Paraíba?*

Para responder a essa questão de pesquisa, meu objetivo geral é **Compreender como a prática violonística e a práxis de ensino se relacionam na formação dos monitores no**

projeto da Orquestra de Violões da Paraíba. Para alcançar esse objetivo, busquei identificar como é desenvolvida a prática instrumental e o curso de ensino coletivo de instrumento na Orquestra de Violões da Paraíba; verificar as concepções dos monitores sobre a articulação do ensino com a prática instrumental; verificar as concepções da coordenação do projeto e dos documentos sobre a formação do profissional docente e instrumentista e identificar as especificidades metodológicas realizadas no ensino pelos monitores do projeto.

A partir disso, o trabalho se encontra dividido em quatro partes: a primeira trata de uma revisão de literatura acerca do ensino de violão; a segunda, da formação de professores de música; a terceira se dedicará às questões metodológicas do projeto da OVPB, e a quarta, à análise dos dados. Assim, a seguir, apresentarei o que tem sido discutido acerca do ensino de violão nos últimos dez anos de produção.

CAPÍTULO 1

1. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE VIOLÃO NA ATUALIDADE

Em busca de conhecer a literatura da área e entender o que os diferentes autores têm discutido sobre o ensino de violão, realizei uma pesquisa bibliográfica nos periódicos internacionais da CAPES⁴, no banco de teses e dissertações da mesma plataforma, bem como nos bancos de cada universidade com pós-graduação em música. Além disso, minha pesquisa se ampliou para os periódicos da Revista da ABEM⁵, Revista Vórtex, Per Musi, Música Hodie e Opus. Como meu trabalho trata do ensino coletivo de violão, também incluí os anais do ENECIM⁶ em minha busca. O critério de seleção adotado foi baseado em trabalhos resultantes de pesquisas que tivessem como foco a discussão do ensino de violão e que tivessem sido publicados a partir do ano de 2013.

Essa revisão foi iniciada durante meu trabalho de monografia e expandida durante o curso de Mestrado. Após realizar essa etapa, pude entender que os trabalhos encontrados tratam sobre questões metodológicas de ensino do violão e que eles podem ser organizados a partir de seis categorias principais: o violão no contexto do ensino superior, ensino de violão no modo tutorial, ensino de violão a distância, o ensino técnico no violão, ensino coletivo de violão e ensino coletivo de violão na OVPB.

1.1 O violão no contexto do ensino superior

No contexto do ensino superior, os principais autores encontrados foram Scarduelli e Fiorini (2013; 2015), Costa (2014), Caimi (2014), Zafani (2014), Souza (2015), Silva (2016), Santos (2017), Sueiro Júnior (2018), Souza (2019) e Simões (2019). Os trabalhos que se encaixam nessa categoria tiveram foco em perceber como era realizado o ensino dos professores no contexto da educação superior, além de verificar as principais estratégias utilizadas pelos estudantes para aprender violão.

Os resultados auxiliaram no processo estrutural do currículo nesse contexto, além de identificar que a forma de pensar, agir, crer e perceber dos professores está diretamente ligada ao reflexo da sua construção social e musical. Por outro lado, verificou-se que os alunos

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ Associação Brasileira de Educação Musical

⁶ Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

utilizaram estratégias autorreguladas, como tocar lento, dividir a peça em seções menores, utilizar imagens mentais, gravador, entre outras.

O ensino de violão, no contexto superior, pode ter duas vertentes: o ensino do violão popular e do erudito. Os professores atuantes no ensino superior tendem a desenvolver sua forma de ensinar/pensar o violão a partir de sua trajetória social com a música. Alguns professores optam por trabalhar na vertente popular ou erudita, enquanto outros trabalham com a articulação das duas vertentes. Além dessas possibilidades, temos professores que trabalham com o ensino do violão popular e guitarra elétrica, como abordado por Zafani (2014).

Em sua pesquisa, Zafani (2014) buscou entender como ocorre o retrato sociológico musical de professores que atuam com o ensino de violão e guitarra. A partir disso, foi possível observar que a emancipação da dependência didática, técnica ou artística da guitarra em relação ao violão surge como uma construção individual intrínseca de cada indivíduo, a partir de sua trajetória músico-social, a partir da qual somos levados a refletir sobre a articulação da academia com o mercado de trabalho.

É na relação do instrumentista com o mercado de trabalho que se desenvolve a linguagem no instrumento, tendo em vista que, dependendo do contexto, a técnica e a musicalidade tendem a se adaptar à cultura local. Então, a concepção musical e o contexto social no qual o músico se insere tendem a influenciar drasticamente na construção musical do instrumentista.

Nessa direção, a academia precisa estar em sintonia com a realidade local na qual se insere e os cursos em diálogo com as necessidades do mercado de trabalho. Assim, o trabalho de Scarduelli e Fiorini (2013) mostrou que, para criar um curso de bacharelado em violão na UNICAMP, pensou-se no tripé de ensino, pesquisa e performance, como norteador da formação dos alunos. A base do curso seria a multiplicidade de atuação que estes profissionais poderiam desempenhar quando formados.

Com base no tripé pelo qual o curso de bacharelado se norteou, podemos perceber a necessidade do diálogo com a realidade local da instituição, sobretudo a partir da pesquisa que tende a apontar lacunas a serem preenchidas. A partir da pesquisa e de uma perspectiva crítica reflexiva, o ensino e a performance vão sendo repensados constantemente pelos docentes, tendo em vista que a sociedade está em constante mudança, e as necessidades dos formandos podem mudar.

Nesse sentido, a perspectiva de ensino utilizada pelos docentes se torna um fator importante a ser investigado no contexto do ensino superior. A partir de dois professores do curso de bacharelado, Caimi (2014) constatou que a didática surge a partir de conhecimentos

escolares e não escolares e da experiência prática e teórica vivenciada por eles. Além disso, os procedimentos pedagógicos são reproduzidos com base nos modelos vivenciados enquanto alunos. A partir de um processo de reflexão, esses modelos são adaptados e sofrem modificações pedagógicas.

Com base nos resultados apresentados na pesquisa de Caimi (2014), percebemos que há vários aspectos importantes a serem investigados, sobretudo na concepção de ensino dos docentes. Além disso, quais diferenças há nas concepções dos professores de bacharelado e licenciatura? Se o professor leciona nos dois cursos, a postura é a mesma? Esses são alguns questionamentos que podem ter vários desdobramentos, tendo em vista que, em algumas instituições, os professores são separados por departamentos, e em outras, não.

Por outro lado, no contexto da licenciatura em música, Silva (2016) buscou entender como o caminho do trabalho da teoria social cognitiva poderia auxiliar nas aulas de violão. Foi elaborada uma proposta de aulas de violão, incluindo, no estudo do instrumento, a consciência e a reflexão sobre os processos envolvidos nesta atividade. Assim, os alunos aperfeiçoariam suas habilidades técnicas no instrumento, desenvolvendo e criando repertório didático enquanto futuros professores de instrumento.

Sobre estratégias de aprendizado no violão, a pesquisa de Santos (2017) também investigou a influência do tempo de estudo, da faixa etária e do semestre sobre a autorregulação da aprendizagem dos alunos de bacharelado. O grupo de participantes que estudava mais horas diariamente apresentou um comportamento mais autorregulado do que aqueles que estudavam menos. O mesmo não aconteceu com os outros dois fatores: faixa etária e semestre. Além disso, os principais pontos apontados pelos estudantes foram “tocar lento”, dividir a peça em “seções menores” e utilizar “imagens mentais” na hora de estudar.

Nos trabalhos de Silva (2016) e Santos (2017), os objetivos estavam relacionados com estratégias para se estudar e ensinar violão no contexto superior. Percebemos que os trabalhos, nessa categoria, se dividiram em dois eixos principais. O primeiro se dedicou a um olhar das concepções por trás das instituições e dos professores que atuam nesse contexto: Zafani (2014), Scarduelli e Fiorini (2013; 2015), Souza (2015), Souza (2019) e Simões (2019). E o segundo eixo se dedicou a investigar as estratégias utilizadas pelos alunos para aprender violão nesse contexto: Costa (2014), Caimi (2014), Silva (2016), Santos (2017), Sueiro Júnior (2018).

A partir do conteúdo apresentado nessa primeira categoria, percebemos uma amplitude de trabalhos que discutem o ensino e a aprendizagem de violão no contexto superior. Além disso, podemos notar que o foco dos trabalhos foi voltado para instituições, professores e estudantes desse contexto. Esses trabalhos encontrados permitiram reflexões acerca de como é

realizado o ensino de violão no ensino superior e de como as concepções de ensino e aprendizagem são específicas de cada professor, instituição e alunos. Sendo assim, realizar mais investigações acerca desses três sujeitos se torna necessário para avançar no ensino de instrumento.

1.2 Ensino de violão no modo tutorial

O ensino de violão tutorial (professor-aluno) predomina como o modelo de ensino mais utilizado desde as primeiras aulas de violão. Mas, com o passar do tempo, as metodologias foram se desenvolvendo e se adaptando aos novos contextos da sociedade. No processo de desenvolvimento do ensino de violão, vários violonistas se destacaram ao longo da história. A partir disso, Amorim (2018) estudou as contribuições do professor violonista ‘Melchior Cortez’, do Rio de Janeiro.

De acordo com Amorim (2018), apesar de pouco conhecido na literatura, o violonista possuía uma posição de prestígio como professor de violão nos círculos da imprensa e da “alta sociedade” durante as décadas iniciais do Século XX. Um aspecto que chamou minha atenção é que ele ensinava mulheres da alta sociedade e que, no início de sua trajetória como professor, ele já tinha parcerias com lojas de música e casas de editoriais, o que auxiliou na divulgação do seu trabalho como professor e violonista. Apesar de Melchior Cortez ter vivido em uma época na qual ainda não existia uma comunicação avançada, o violonista se apoiou em tudo que estava ao seu alcance para divulgação e êxito do seu trabalho profissional.

Por meio de uma foto com suas alunas, foi possível verificar alguns aspectos da sua metodologia com relação à postura. Observei ombros alinhados à mesma altura, mindinhos⁷ da mão direita invariavelmente esticados, pouso do violão sempre na perna esquerda, pulsos da mão direita com ligeiras quebras no sentido vertical. Além dos aspectos relacionados à postura, o professor deixou dois métodos para o ensino-aprendizagem de violão: Exercícios Técnicos Cromáticos (1927) e A Escola de Arpejos (1928-1929).

Amorim (2018) aponta que, nos dois métodos, é possível observar uma metodologia que mescla a influência de autores do classicismo (Carulli, Carcassi, Aguado, Giuliani, Sor, etc.), da escola de Tárrega e da tradição do violão argentino que se configurou a partir da segunda metade do século XIX (com Garcia Tolsa, G. Sagreras, Antonio J. Manjón, Rodriguez Arenas, J. Sagreras, o próprio Prat, entre outros).

⁷ Termo utilizado no trabalho de Amorim (2018).

No século XX, o ensino de violão era pouco difundido no Brasil, e o violonista Melchior Cortez foi uma figura essencial nesse cenário, atuando com aulas particulares de violão para mulheres da alta sociedade. Entretanto, por meio dos registros encontrados, foi possível notar que o seu trabalho se dedicava ao violão erudito e em preparar alunas para a carreira de concertistas.

Entre as influências dos métodos desenvolvidos por Melchior Cortez, observamos a escola de Tárrega, e, seguindo na mesma direção, o trabalho de Oliveira (2020) se debruçou sobre os avanços na pedagogia e técnica do violão ocorridas durante o movimento violonístico que ficou conhecido como “Escola de Tárrega”.

Com base no trabalho de Oliveira (2020), as principais contribuições do violonista Tárrega foram o foco em exercícios para desenvolver habilidades mecânicas fora de contextos musicais específicos e a retomada de antigos procedimentos técnicos, como o uso do dedo anelar e do apoio de pé (banquinho). “Musicalmente, Tárrega pode ser considerado um conservador, levando em consideração as mudanças de paradigma musical que estavam acontecendo em sua época, como em Debussy e Wagner” (OLIVEIRA, 2020, p. 4).

A partir disso, podemos perceber que a “escola de Tárrega” retomou procedimentos antigos e sistematizou uma nova metodologia de estudo no violão. A metodologia proposta por Tárrega não acompanhava as inovações que vinham acontecendo na composição, mas sua metodologia influenciou grandes violonistas e até hoje é referência para estudantes do violão erudito.

Os trabalhos discutidos nessa categoria, até agora, voltaram-se para uma vertente mais conservadora do violão erudito. Torna-se necessário identificar como é realizado o ensino de técnica no violão também no contexto escolar e, sobretudo, tendo como base a vertente do violão popular. Nesse sentido, Schwambach (2015) e Moreira (2014) observaram que os professores das escolas tendem a trabalhar o repertório como aspecto motivador, e isso envolveu o repertório popular e erudito.

No contexto das escolas de música de Santa Catarina, Schwambach (2015) detectou que os professores tinham carreira artística, ao mesmo tempo em que desenvolviam suas atividades docentes. Observou-se também que seus alunos, como ponto em comum, tinham o aprendizado de violão como hobby. Assim, visando à motivação dos estudantes em primeiro lugar, o ensino de violão foi adequado ao perfil dos alunos.

Podemos observar outro professor de música na mesma situação, por meio do estudo de caso realizado por Moreira (2014). O autor relata que, na metodologia do professor, as peças trabalhadas constituem, ao mesmo tempo, fim e meio. Nesse sentido, além do repertório ser o

ponto de partida para estudar técnica no violão, simultaneamente, torna-se resultado final do trabalho desenvolvido com a turma naquele ano.

A realidade apresentada nesses dois trabalhos mostra o repertório como ponto central nas atividades docentes desenvolvidas na escola. Além disso, um aspecto importante que chamou minha atenção foi relacionado à formação dos docentes que atuavam nas escolas, pois muitos professores entrevistados ainda não possuíam uma licenciatura e lecionavam por meio de conhecimentos adquiridos em diversos espaços, a exemplo de igrejas, minicursos, entre outros. Assim, os conhecimentos trabalhados em sala de aula consistiam em tirar músicas de ouvido e na escrita de cifras como forma de registro.

Quando o professor não possui uma formação acadêmica em música, esse profissional tende a trabalhar afastado dos objetivos da educação musical para aquele contexto específico. Assim, para cada contexto social, os objetivos da educação podem e devem mudar, mas podemos destacar alguns gerais, como: proporcionar vivências musicais nas mais diversas culturas, desenvolver o senso crítico dos indivíduos, estimular a criatividade, entre outros. Nessa direção, Barros (2017) investigou quais caminhos e reflexões poderiam nortear uma pedagogia criativa para violão. Essa pedagogia criativa precisaria estar em sintonia com as propostas contemporâneas de educação musical que tem como base as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música.

Barros (2017) relata que o ponto central para êxito deste modelo de ensino recai sobre a figura do professor, pois se exige dele não apenas uma formação ampla, voltada para a prática docente e musical, mas também uma boa dose de criatividade, sensibilidade e perspicácia no desenvolvimento de ações pedagógicas. Barros (2017) aponta para a importância de uma formação acadêmica ampla, que proporcione experiências práticas e estimule a criatividade docente.

Buscando conhecer como foi a formação acadêmica dos professores de violão e entender a relação com sua atuação profissional, Figueredo (2013) aponta que a formação se dá no exercício da profissão em diversas situações de ensino (do estágio docente à pós-graduação). O autor ainda acrescenta que existe uma relação próxima entre a formação superior em música e as necessidades teóricas e práticas do professor de violão, em virtude da ampla variedade de conhecimentos que fundamentam a profissão e a atuação do professor em diferentes níveis e contextos.

Barros (2017) e Figueredo (2013) apontam a mesma preocupação com a formação do professor de violão: a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos, bem como de uma atuação criativa e sensível. A partir dos trabalhos discutidos até o momento, percebemos, nas

duas primeiras categorias, que a formação do professor e sua prática musical influenciam na sua didática e na sua postura metodológica. Assim, a formação do professor de violão se torna um ponto de referência a ser investigado quando se trata do ensino de violão em diversos contextos. Dentre os diversos contextos existentes, tornou-se importante observar como é trabalhado o ensino de violão na modalidade de Ensino a Distância (EAD).

1.3 Ensino de violão a distância

Com relação ao Ensino a Distância (EAD), os principais autores que discutiram o tema nos últimos anos foram Ribeiro (2013), Solti (2015), Rebouças (2015), Onófrio (2016) e Westermann (2017). Dentre os aspectos explorados nos estudos, destaco as formas de avaliação, comparação entre as modalidades EAD e presencial e a motivação para se estudar violão a distância.

Partindo da motivação para se aprender instrumento no formato não presencial, Ribeiro (2013) diz que tal aprendizagem é complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações. Para o autor, as interações síncronas⁸ e assíncronas⁹, da forma complexa e complementar proposta no estudo, puderam suprir as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical desses estudantes. Assim, mesmo separados pela distância, foi possível criar interações humanas e, por meio delas, aprender a tocar um instrumento.

O estudo realizado por Ribeiro (2013) indica a proporção da expansão do ensino de instrumento no Brasil. A partir do avanço tecnológico na atualidade, o ensino de violão formal tem ultrapassado barreiras da distância e tem sido acessível para locais e pessoas que se encontram geograficamente impossibilitadas de estudar formalmente a música. Acredito que a motivação para cursar o nível superior em música sempre existiu, mas vários alunos eram impossibilitados pelo fator da distância ou de não poderem deixar seus trabalhos na região em que vivem.

A modalidade de ensino a distância trouxe a possibilidade de se estudar música de forma remota, e isso expandiu significativamente o ensino de instrumento no cenário nacional. Nesse sentido, vários aspectos podem ser explorados nessa modalidade de ensino, e a forma de o professor avaliar o aluno surge como um aspecto pertinente. Como ocorre a avaliação de ensino dos instrumentos na modalidade a distância?

⁸ Atividades ministradas de forma remota e em tempo real.

⁹ Atividades ministradas de forma remota, mas em horários distintos.

Solti (2015) dedicou seu estudo para responder a essa pergunta em um curso de licenciatura em música oferecido pela Universidade Vale do Rio Verde, tendo a improvisação na linguagem jazzística como aspecto a ser avaliado. Como instrumento de avaliação, os professores solicitaram vídeos dos alunos improvisando no primeiro e no último semestres do curso. O estudo apontou resultados satisfatórios com relação à evolução, mas também apontou dificuldades maiores de aprendizagem de elementos musicais rítmicos e de linguagem.

Essa dificuldade se torna um ponto pertinente para refletir no processo de ensino-aprendizagem EAD. Pois, de forma síncrona, existe um atraso nas plataformas que nos impede de executar as células rítmicas junto com o professor. Alguns professores utilizam a estratégia de exposição seguida de repetição, e outros trabalham por meio de materiais (vídeos, áudios, etc) no modo assíncrono.

Com o atual estado mundial de pandemia, o ensino de instrumentos musicais tem ocorrido de forma remota, tanto na forma síncrona como assíncrona. Essa tem sido uma das preocupações dos professores de música, sobretudo no quesito de avaliação e no desenvolvimento de habilidades perceptivas normalmente adquiridas quando se toca coletivamente.

Ainda com relação ao aspecto avaliativo na modalidade EAD, Rebouças (2015) também dedicou seu estudo na intenção de descrever e discutir os instrumentos e metodologias utilizados para avaliar as performances dos estudantes e as possíveis contribuições desta experiência para a prática avaliativa. O estudo apontou que a avaliação do aluno de instrumento na modalidade a distância tem sido favorecida com a disseminação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e com o surgimento de novas formas de interação mediada por dispositivos eletrônicos. Essas transformações sociais e tecnológicas implicaram tornar a captação e a transmissão de áudio e vídeo mais acessíveis, configurando-se como um elemento facilitador da prática avaliativa no ensino de instrumento a distância.

O estudo realizado por Rebouças (2015) contribui indicando como o avanço tecnológico tem influenciado positivamente no aspecto avaliativo da modalidade EAD. Essa modalidade de ensino ainda sofre muito preconceito popular com relação ao ensino de música, pois, supostamente, ela não proporcionaria a mesma experiência que a modalidade presencial.

Essa comparação entre a modalidade presencial e a modalidade a distância foi realizada na tese de Onófrío (2016). Os estudos mostraram que o ensino presencial ainda tem um melhor resultado, mas o EAD avançou significativamente nos últimos anos. Por meio desse resultado apresentado por Onófrío (2016) e baseado no trabalho de Rebouças (2015), podemos

afirmar que os avanços tecnológicos têm contribuído efetivamente para esse progresso da modalidade EAD.

Por outro lado, Westermann (2017) buscou identificar se a utilização de recursos tecnológicos digitais influenciaria de maneira relevante as características da interdisciplina Seminário Integrador – Violão¹⁰ em algum momento da sua oferta em um curso. A concepção dessa interdisciplina possui dois fundamentos centrais diretamente relacionados.

O primeiro é proporcionar uma formação voltada ao professor de música da educação básica, compreendendo as habilidades de execução no violão como um recurso para sua atuação docente e não como foco da sua formação – formar um professor capaz de utilizar o violão como ferramenta em suas aulas, e não um violonista. O segundo fundamento dessa proposta de ensino de instrumento: as habilidades preponderantes a serem desenvolvidas no instrumento deveriam ser aquelas relacionadas ao violão enquanto instrumento acompanhador da voz.

Por meio desta pesquisa, indicou-se que muitas das características dessa interdisciplina foram influenciadas por elementos tecnológicos, mas estas giram em torno dos formatos de disponibilização dos materiais, organização e distribuição dos conteúdos. Não foram verificadas mudanças significativas influenciadas pelos recursos tecnológicos, no que diz respeito à maneira de ensinar violão, estratégias de ensino e conteúdos abordados.

Assim como na pesquisa de Westermann (2017), a partir das observações em meu campo empírico de pesquisa, percebo que os elementos tecnológicos têm influenciado na forma de ensino do violão, mas os conteúdos e as concepções por trás deles se mantêm na mesma direção em que eram realizados na modalidade presencial.

A partir dos trabalhos discutidos nessa categoria, percebemos que houve avanços significativos na modalidade de ensino EAD e que os recursos tecnológicos contribuíram efetivamente nesse processo. Por outro lado, se comparado com a modalidade presencial, essa modalidade ainda não tem o mesmo aproveitamento (ONÓFRIO, 2016).

O atual estado de pandemia e a necessidade de todas as instituições trabalharem de forma remota, provavelmente, trouxe avanços significativos para o ensino de instrumento. Dessa forma, existe a necessidade de se realizarem novos estudos sobre esse tema e que proporcionem o avanço contínuo dessa modalidade.

¹⁰ Evento durante uma semana com duração de 40 horas, quando se reuniam os alunos no polo para verificar, presencialmente, como elas estavam indo nas interdisciplinas que estavam cursando.

1.4 O ensino da técnica no violão

Outra temática pertinente nessa revisão foi no âmbito da técnica no violão. Os autores que trataram desse assunto foram: Santos (2017), Pinheiro Júnior (2017), Cardoso (2015), Arôxa (2013), Zorzal (2020), Brazil (2017), Pastorini (2016) e Alonso (2013). Esses trabalhos trouxeram diversas contribuições para o estudo técnico de violão, a exemplo da importância da educação corporal no processo de ensino-aprendizagem de instrumento, da importância de se trabalhar a leitura à primeira vista como uma habilidade necessária para o músico profissional e, sobretudo, no âmbito de trabalho com grupos como Orquestras.

A partir de vários direcionamentos que se pode tomar no ensino de técnica no instrumento, Cardoso (2015) realizou um estudo buscando pontos de divergências e convergências entre os métodos de violão. Assim, o autor pôde indicar que esses pontos são influenciados, principalmente, pela perspectiva didática que cada um adota, ou seja, vai depender da condução do professor que utiliza o método. Por outro lado, as divergências foram acentuadas comparando os métodos espanhóis com os italianos.

O trabalho de Cardoso (2015) lembra que, apesar de professores terem a mesma escola ou método de formação, a didática de cada um tende a ser diferente devido às filosofias construídas sobre o ensino de instrumento. Da mesma forma, professores de regiões diferentes e que estudaram métodos divergentes podem ter uma aproximação de filosofias, fazendo com que suas práticas de ensino sejam próximas.

Adentrando ainda mais nos aspectos do ensino técnico no violão, temos vários trabalhos que se dedicaram ao conteúdo de leitura à primeira vista do instrumento. Pastorini (2016), ao realizar uma comparação entre alunos de vários contextos acadêmicos, observou que os participantes pertencentes à amostragem de curso superior demonstraram maior capacidade de otimização do tempo nas sessões de estudo, bem como maior autonomia na execução.

Dessa forma, podemos perceber que é no contexto do ensino superior que a leitura à primeira vista tende a ser mais trabalhada. Na perspectiva de Arôxa (2013), por razões empíricas, alguns professores acreditam que o violão oferece dificuldades de leitura além do que o ensino pode proporcionar para seu desenvolvimento. Entretanto, o autor salienta que o sentido da independência almejada para o aluno de violão, por meio da leitura à primeira vista, vai além de paradigmas institucionais. De forma mais holística¹¹, esta pode proporcionar mais

¹¹ Não fragmentada.

consciência e consistência no aprendizado e na preparação da performance ao futuro músico violonista profissional.

Ainda sobre leitura à primeira vista (LPV), Brazil (2017) acrescenta que, em sua pesquisa, foi possível verificar que os índices de confiança para a realização da atividade de leitura na pauta foram significativamente maiores na medição realizada no final do processo, do que na realizada nas aulas iniciais. Isso mostra que a escolha das estratégias foi acertada e que elas podem realmente exercer um papel significativo como elemento motivacional em processos de ensino, com o objetivo de trabalhar a leitura musical na notação tradicional.

Para Brazil (2017), a figura do professor possui uma relevância bem acentuada na opinião dos alunos, e esse resultado foi verificado tanto no teste piloto, quanto na segunda etapa da atividade de campo, por meio de um questionário. Nas duas etapas realizadas, a alternativa *A (maneira de ensinar do professor)* foi a mais respondida. Esses dados mostram, mais uma vez, a importância do professor como mediador entre o conhecimento e o aluno.

Zorzal (2020) complementa a discussão apresentando alguns constructos sobre a leitura à primeira vista: as estratégias verbais, divididas em linguagem literal, terminologia técnica da música e linguagem figurada. Além dessas, temos o comportamento verbal do professor, caracterizado como elocuições verbais, curtas expressões, tipos de questões elaboradas e tipo de *feedback* oferecido.

O autor ainda acrescenta o uso da partitura como meio de aproximar o estudante do conteúdo a ser trabalhado, o contato físico como plataforma de comunicação para o ensino de instrumento musical, o papel do comportamento gestual no processo pedagógico, a modelagem aural, dividida em demonstração vocal, demonstração instrumental e indicação de gravações, como estratégia de ensino da expressividade musical.

Brazil (2017) e Zorzal (2020) apontam para a importância de o professor mediar esses aspectos durante a aula de instrumento. Tendo em vista que, na maioria dos casos, os alunos ainda não possuem autonomia suficiente para autorregular sua aprendizagem no instrumento.

Nessa direção, com o intuito de investigar as estratégias para aperfeiçoar o estudo individual do violonista, baseado no conceito de autorregulação da aprendizagem e nas informações da literatura, Santos (2017) diz que essa capacidade de se regular o próprio estudo se relaciona com o mecanismo de autorregulação. A autorregulação pode ser entendida como um conjunto de processos psicológicos pelos quais o ser humano regula seu comportamento.

Esse trabalho nos permite fazer relação com Silva (2016), citado anteriormente na categoria do ensino de violão no contexto superior. Os dois trabalhos chamam atenção para o momento de prática do violão, quando se é necessário refletir sobre cada passo e estratégia

utilizada para a aprendizagem. Por meio desse exercício, o violonista consegue ter consciência dos mecanismos trabalhados e otimiza seu aprendizado tanto no âmbito do violão, quanto no âmbito docente.

Pensando na consciência dos aspectos envolvidos nessa prática, Pinheiro Júnior (2017) apresenta isso tendo como objeto de estudo a educação corporal do violonista. Muitos violonistas tiveram que deixar suas carreiras por falta de conhecimento preventivo sobre sua saúde corporal. Nesse sentido, essa pesquisa contribuiu para despertar consciência tanto do violonista, quanto do professor que precisa estar devidamente preparado para orientar os alunos sobre essa realidade.

Por fim, modulando para a próxima categoria, Alonso (2013) abordou o ensino técnico em um contexto coletivo de prática violonística. A orquestra de violões é utilizada como espaço de ensino-aprendizagem, e o autor sugere a incorporação dos conceitos de Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa no conjunto violonístico. Assim, poderemos observar que esses conceitos foram trabalhados em minha pesquisa, a qual também tem como empírico uma orquestra de violões.

1.5 Ensino coletivo de violão

Por fim, a última categoria tem sido bem explorada por professores de instrumento nos últimos anos e trata sobre o ensino coletivo de instrumentos. Como referência nessa temática, encontrei os trabalhos de Vieira (2017), Oliveira (2015), Fernandes (2013), Battisti (2016), Bernardes e Bonfim (2020), Mattiuci (2016), Pereira e Nascimento (2016), Souza (2016), Chagas (2020), Smetak (2019), Fidalgo (2016), Azzi, Basqueira e Tourinho (2016), Sá (2016), Oliveira (2013), Nazario e Mannis (2014), Silva Sá e Leao (2015) e Furtado (2014).

É importante destacar que alguns trabalhos nessa categoria foram retirados dos anais do ENECIM, a exemplo de Pereira e Nascimento (2016) e Souza (2016). Esses trabalhos foram selecionados porque o ENECIM é um evento importante para a produção de conhecimento sobre o ensino coletivo de instrumentos, encaixam-se no meu tópico de interesse e foram escritos a partir de uma pesquisa.

Os trabalhos nessa categoria tratam de aspectos como musicalização, motivação e cooperação no ensino coletivo de piano e violão. Pude observar que o ensino coletivo contribui para a aceitação das diferenças entre pessoas (aspecto social). Com relação ao aspecto metodológico, as turmas que recebem tratamento com a aprendizagem cooperativa melhoraram

o desempenho nas médias, nas questões que abordam o acompanhamento e a harmonização de canções.

O ensino coletivo tem sido utilizado principalmente na formação inicial dos violonistas. Assim, Oliveira (2015) buscou ensinar, para iniciantes no violão, o acompanhamento de canções. A partir desse objetivo, o autor desenvolveu um material que serve de suporte para professores que desejam atuar com alunos iniciantes. Na mesma perspectiva, mas com a particularidade de alunos em nível de graduação, Vieira (2017) trabalhou o acompanhamento e a harmonização de canções no piano, aprimorando a técnica pianística por meio do repertório.

A partir de Vieira (2017) e Oliveira (2015), percebemos que o repertório tem representado meio e fim no ensino coletivo de instrumento também. Pois, na categoria de ensino de violão tutorial, essa mesma estratégia foi apresentada por Moreira (2014). Assim, essa forma de conduzir parece funcionar porque atua diretamente na motivação dos alunos.

Com relação aos aspectos do ensino coletivo, as perspectivas que nortearam a iniciação ao violão coletivo no trabalho de Sá (2016) foram a formação musical técnica e a formação cultural dos alunos. Assim, proporciona-se uma ampliação de repertório, do gosto musical dos alunos, bem como o desenvolvimento da expressão e criatividade dos alunos.

No trabalho de Sá (2016), percebemos uma aproximação com os trabalhos anteriores também, tendo em vista que a ampliação do repertório acontece ao mesmo tempo em que se trabalha a expressão e a técnica dentro de cada peça. Battisti (2016) dialoga com os autores por meio da afirmação de que a escolha do repertório é relevante para a motivação e, conseqüentemente, para o aprendizado do instrumento.

Além disso, o repertório também apareceu como aspecto motivador na metodologia dos professores que participaram da pesquisa de Pereira e Nascimento (2016). Nessa direção, percebeu-se uma coerência entre os conteúdos abordados com a prática. Assim, a partir das experiências diárias do repertório e do fazer musical, todos os indivíduos são influenciados pelos aspectos trabalhados, da mesma forma como Mattiuci (2016) nos apontou no contexto da aula particular em família.

Com essa amostra de trabalhos representando o ensino coletivo de violão e o ensino em outros contextos, podemos afirmar que a produção de conhecimento ligada ao ensino de violão tem apontado o repertório como um dos principais aspectos a serem trabalhados na sala de aula. Entretanto, como e quais aspectos técnicos são trabalhados dentro do repertório no violão?

Em uma perspectiva próxima à de Sá (2016), o estudo de Oliveira (2013) revelou possibilidades técnicas de utilização do violão na musicalização de jovens e adultos. O autor faz a ressalva de que esse estudo pode auxiliar na preparação de professores licenciados em música, sobretudo no uso do violão com possibilidades percussivas, timbrísticas, harmônicas e melódicas. Por meio desse estudo, percebeu-se a importância de explorar as possibilidades timbrísticas do instrumento no processo de musicalização, e desenvolveram-se materiais de suporte para os professores que atuam nesse formato, enfatizando a importância da escolha de um repertório que faça sentido para os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Oliveira (2013) alerta sobre a carência de materiais de suporte para atuar com o ensino coletivo de instrumento. Entretanto, indica algumas possibilidades de trabalho técnico no ensino coletivo de violão. Por meio da experimentação e das possibilidades sonoras do violão, constrói-se o conhecimento do instrumento que se está aprendendo, bem como se proporciona musicalização dos estudantes dentro dessa prática.

A partir de possibilidades técnicas e metodológicas de ensino, Silva Sá e Leão (2015) se preocuparam com a análise dos materiais didáticos para o ensino coletivo de violão publicados no Brasil. Eles realizaram análise de cinco materiais e constataram que nenhum deles contemplava de forma completa os requisitos necessários para ser classificado como um método de ensino coletivo de violão, principalmente pelo fato de não possuírem um “passo a passo” definido. Os autores dialogam com o apontamento de Oliveira (2013) sobre a carência de materiais didáticos para a modalidade de ensino coletivo. Entretanto, esses métodos podem auxiliar na construção de atividades didáticas e direcionar o professor que atua nesse formato.

Por outro lado, Azzi, Basqueira e Tourinho (2016) discutiram o modelo de desenvolvimento de estratégias de autorregulação para práticas promotoras de aprendizagem autorregulada dos estudantes. Essa mesma proposta foi realizada por Santos (2017), e a diferença entre os trabalhos é que Santos (2017) aplicou a autorregulação no contexto da aula individual, enquanto Azzi, Basqueira e Tourinho (2016) aplicaram-na no contexto das aulas coletivas de violão.

A partir da reflexão levantada, no contexto de ensino coletivo de violão, notou-se que explorar o caminho das estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto diferenciado de sua origem pode ser um caminho interessante e inovador. Dessa forma, será mais bem explorado o caminho para um ensino de violão inovador, e a implementação da mesma ideia deve ser usada no ensino de outros conteúdos. Assim, propor reflexão e articulação de algumas atividades destinadas ao ensino coletivo, por meio de diferentes níveis de operações, pode ser um caminho pertinente de reflexão.

A proposta de estudar violão mediante estratégias de autorregulação de aprendizagem tem sido abordada por diversos autores dessa literatura. Nazario e Mannis (2014) dialogam com Azzi, Basqueira e Tourinho (2016) nessa mesma proposta autorreguladora de estudo. Para os autores que se debruçaram sobre esse tema, essa estratégia otimiza a aprendizagem de violão, possibilita alcançar melhores resultados e estimula a criatividade de estratégias de estudo.

Nessa perspectiva, Bernardes e Bonfim (2020) buscaram analisar as manifestações criativas dos participantes no processo do ensino e aprendizagem do violão em práticas coletivas. Por meio disso, constatou-se que o ato de criar vincula-se às vivências dos sujeitos e às apropriações de conceitos de diversos matizes, objetivando-se em qualidades distintas nas manifestações criativas.

Nesse sentido, Fernandes (2013) aplicou a mesma filosofia por meio da abordagem holística e sinalizou contribuições importantes ao lidar com o desenvolvimento integral de cada aluno, podendo auxiliar na busca por novas soluções para o momento de entrada em sala de aula, sobretudo na educação básica. Mediante essa abordagem, preocupa-se com a integração da vivência do aluno com os conhecimentos propostos pelo professor. Assim, torna-se necessário um estreitamento da relação professor-aluno para ser possível essa articulação.

A relação professor-aluno também já foi discutida em outras categorias, e percebemos que, quando o professor assume a postura de mediador, essa relação se torna eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Refletindo sobre a relação do professor com o aluno, Souza (2016) afirma que ela influencia no processo, sendo necessário que sejam levadas em consideração questões como valores, processos criativos, repertório, metodologias, etc. Além de que cada integrante contribui para todo o processo de ensino e aprendizagem, independente do seu contexto sociocultural.

No quesito de valores, os contextos social e cultural influenciam significativamente na relação pessoal, e o professor precisa se adaptar a eles. Com relação ao contexto social e por meio da literatura, podemos observar que o ensino coletivo de violão adentrou diversos espaços sociais e tem influenciado positivamente a dinâmica do ambiente.

Com relação aos contextos sociais onde o ensino coletivo de violão aparece, temos o trabalho de Chagas (2020), realizado em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seu trabalho evidenciou processos educativos relacionados ao aprender uns com os outros, autonomia e protagonismo. Além disso, contribuiu para o entendimento da importância do desenvolvimento de uma práxis educativa humanizadora, nos mais diversos ambientes de trabalho em que um(a) educador(a) musical pode estar inserido.

Já no trabalho de Furtado (2014), o contexto foi um hospital psiquiátrico. Ele verificou que o ensino coletivo de violão pode contribuir para a aceitação e o respeito às diferenças, mostrando que o sofrimento psíquico ou a deficiência não são sinônimos de incapacidade, mas que a complexa individualidade humana está ligada diretamente ao seu contexto dinâmico sociocultural.

Os estudos de Chagas (2020) e Furtado (2014), mesmo tratando de dois contextos distintos, apontam o ensino coletivo como potencializador das relações sociais. Ambos se utilizaram dessa modalidade de ensino para evidenciar a importância do trabalho coletivo e mostrar que as diferenças devem ser respeitadas. Assim, o ensino coletivo de instrumento também pode servir como instrumento eficaz para uma educação humanizadora.

Em uma filarmônica de cordas, Smetak (2019) concluiu que o ensino proposto e experimentado apresentou resultados positivos tanto no campo técnico, como no musical e pedagógico. Isso revelou a “filarmônica de cordas” como uma abordagem de ensino aprendizagem de grande potencial e apontou a possibilidade de desdobramentos positivos no campo do ensino coletivo de cordas.

Apesar de o termo utilizado no trabalho de Smetak (2019) ter sido ‘filarmônica de cordas’, o contexto se aproxima significativamente das orquestras de violões, e podemos relacionar os aspectos técnicos, musicais e pedagógicos, com os resultados nas orquestras de violões apontados nos trabalhos de Sousa (2018), Alonso (2013) e Nunes (2013). Nessa direção, o contexto coletivo de cordas proporciona o desenvolvimento de capacidades motoras e sociais de maneira prática e tendo por referência também os colegas de classe, diferentemente do ensino tutorial.

Seguindo em outra direção, Fidalgo (2016) pensou o ensino coletivo articulando-o com recursos tecnológicos. Nessa direção, apresentaram-se diferentes abordagens pedagógicas com muitas situações em que os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo interagem plenamente no ensino de música/violão para as crianças. Além disso, foi revelada a forte influência do contexto para o uso das tecnologias no ensino de música, tornando praticamente nula a ideia de uma única solução para a aplicação destes recursos em aula.

Podemos perceber que toda tecnologia traz possibilidades, desvantagens e novos problemas, cabendo ao professor entender a adaptação de cada recurso escolhido ao contexto usado para a obtenção de bons resultados. Esses recursos tecnológicos foram bem explorados em todo o mundo durante a pandemia, mas já vinham inserindo-se no contexto do ensino de instrumento há muitos anos.

Após observarmos o panorama tratado na modalidade do ensino coletivo, notamos que a literatura é ampla e trata de diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se os aspectos sociais, culturais, técnicos e musicais. Por outro lado, a categoria tratou pouco acerca da formação do professor que atua nesse contexto de ensino, e a aprendizagem parece ocorrer de maneira prática e experimental. A seguir, continuarei tratando dessa modalidade de ensino no contexto do meu campo empírico de pesquisa e tomei como base os relatos de experiência publicados nos anais de eventos.

1.6 Ensino coletivo de violão na OVPB

A partir da vinculação da orquestra com a UFPB em 2015 e a consequente participação mais efetiva dos estudantes no projeto, houve um crescimento de pesquisas em nível de graduação (trabalhos de conclusão) preocupados com o ensino coletivo, principalmente no contexto da OVPB. Foi a partir desse contexto que esse trabalho se inseriu, observando as duas frentes de atuação da Orquestra. Sobre a terceira fase que se iniciou em 2015, Sousa e Araújo (2016) apontam que:

[A orquestra] Iniciou uma nova etapa tornando-se projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Como projeto de extensão do Departamento de Educação Musical a orquestra expandiu sua proposta, que além de grupo artístico, passou a oferecer à comunidade cursos de violão coletivo. Desta forma, a OVPB se tornou um espaço para atuação de alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música, como também para estudantes de violão de outros espaços com ensino de música, possibilitando a prática de orquestra e a prática pedagógica através das Oficinas de Violão Coletivo que são oferecidas gratuitamente para a população da cidade a cada semestre letivo. (SOUSA; ARAÚJO, 2016, p. 1).

Por meio do curso de violão coletivo, percebemos que o projeto da OVPB tem buscado contribuir para a formação de professores que desejam atuar com grupos e com a modalidade de ensino coletivo de instrumentos. Após essa identificação, busquei trabalhos que pudessem me proporcionar relatos e reflexões sobre as atividades desenvolvidas no projeto. Finalizando a busca, encontrei os trabalhos de Santos (2016), Sousa e Araújo (2016), Sousa, Sales e Almeida (2017), Sousa e Sales (2018), Sousa (2018) e Mello e Pinheiro Júnior (2017).

A partir da leitura dos trabalhos que tratam do contexto do ensino de violão no projeto da OVPB, foi possível perceber que os principais assuntos discutidos relacionam-se com a iniciação de alunos no violão, bem como lidar com a diversidade enquanto se adquire experiência como professor de música em formação. Os resultados enfatizaram a importância

de uma atuação crítico-reflexiva, buscando inovações metodológicas, além de alertar sobre a importância de o professor estar preparado para as diversas situações que podem surgir em sala de aula.

Mesmo se tratando de relatos de experiência, percebemos que as preocupações relacionadas à formação e ao ensino coletivo de violão são as mesmas apontadas por outros autores. Principalmente, nos quesitos de exercer uma docência crítico-reflexiva e de buscar uma postura metodológica mediadora. Com relação ao funcionamento das oficinas realizadas pelo projeto da OVPB, Sousa (2018) aponta que:

No trabalho das oficinas há um diálogo sobre metodologias, aplicações práticas das atividades, abordagens didáticas e o feedback dos alunos em relação as vivências acontecidas nas aulas, que são os resultados finais dos planejamentos feitos e pensados para a execução das atividades em sala de aula (SOUSA, 2018, p. 26).

A partir das pesquisas e relatos de experiências no projeto, podemos entender um pouco da dinâmica no curso de violão coletivo. Sousa (2018) indica que os participantes das oficinas dialogam sobre metodologias, desenvolvimento de atividades e estão em constante diálogo com os alunos durante o semestre. Nessa direção, percebemos que o trabalho coletivo ocorre dentro e fora da sala de aula, por meio de uma interação entre monitores, coordenação e alunos.

A coordenadora do projeto acrescenta que o trabalho propõe uma atuação crítico-reflexiva, o que tem favorecido a construção da autonomia do professor, bem como a busca por inovações pedagógicas no campo do ensino coletivo de violão e formação de grupos instrumentais (SANTOS, 2016). A partir disso, percebemos que a OVPB tem buscado desenvolver a autonomia dos professores em formação e, simultaneamente, desenvolver inovações metodológicas no campo do ensino coletivo de violão.

Os relatos dos monitores Sousa e Sales (2018), Sousa e Araújo (2016), Sousa, Sales e Almeida (2017) e Mello e Pinheiro Júnior (2017) tratam de turmas diferentes e necessidades específicas, mas possuem pontos de convergência em seu planejamento. Isso deve ocorrer pelo fato de os monitores dialogarem sobre suas perspectivas e planejamentos, com base no que foi apontado por Sousa (2018) anteriormente.

O objetivo do trabalho de Sousa e Araújo (2016) foi relatar uma experiência docente como estudante de graduação junto às atividades de ensino coletivo realizado na OVPB em João Pessoa – Paraíba. A partir do envolvimento com as atividades de violão coletivo, Sousa e Araújo (2016) notaram a importância da preparação pedagógica para poder levar um ensino de

instrumento lúdico e com qualidade para o público participante do projeto. Um aspecto pertinente nesse relato está relacionado com a ludicidade, pois os autores buscaram desenvolver um ensino prático e dinâmico para a turma.

Sousa, Sales e Almeida (2017) também buscaram realizar um ensino lúdico e trouxeram um relato sobre uma turma iniciante no violão. Eles observaram como a turma aprenderia sua primeira música no violão a partir da referência dos colegas e com até três vozes no arranjo. Para isso, os monitores construíram um arranjo da música “Parabéns pra você”, com harmonia, melodia e baixo. Em cada aula, a turma aprendia uma voz do arranjo, e, na aula seguinte, era revisado o conteúdo da última aula, passava-se conteúdo novo e unia-se o conteúdo novo com o da última aula. Os recursos didáticos utilizados pelos monitores foram jogos da memória construídos pelos próprios monitores e a prática coletiva no violão.

Os principais pontos que chamaram atenção na condução das aulas foram o planejamento e o arranjo construído previamente para uma turma iniciante. Esse planejamento precisou adaptar-se ao ritmo da turma e a quantidade de alunos presentes em cada aula, mas funcionou, e a turma conseguiu executar o arranjo com três vozes no fim das quatro aulas propostas. Além disso, o jogo da memória como recurso didático trouxe uma abordagem diferente para o ensino coletivo de violão, e isso contribuiu para um ensino leve e eficaz.

Com relação à construção de material didático e ensino lúdico, Mello e Pinheiro Júnior (2017) destacaram isso no relato com uma turma de crianças. Para os autores, as oficinas mostraram a importância da prática do ensino na perspectiva do professor e que se deve estar preparado para lidar com as diversas situações em sala de aula. A interação para os alunos da graduação de música se fez importante também para servir de laboratório para a produção de material didático, técnicas de ensino e até mesmo para adquirir confiança.

Para Mello e Pinheiro Júnior (2017), a experiência prática em sala de aula proporciona aos monitores mais confiança na docência, e eles destacam também a importância da interação entre os monitores. Essa interação foi crucial entre os monitores e coordenação, mas também necessária com os alunos do curso coletivo de violão e a literatura de educação musical, pois podem emergir questões de ensino que ainda não tenham sido vivenciadas pelos monitores, a exemplo do relato de Sousa e Sales (2018).

A turma em que Sousa e Sales (2018) lecionavam possuía uma aluna com deficiência visual, e nenhum dos outros monitores tinha passado por uma situação parecida. Ao longo do relato, os monitores precisaram criar estratégias de ensino que incluíssem a aluna e que não tornassem a aula entediante para o restante dos alunos. A estratégia utilizada por Sousa e Sales (2018) foi narrar o que estava sendo mostrado no quadro e auxiliar a aluna por meio do toque

físico em sua mão. As estratégias foram construídas com ajuda da própria aluna, e isso fez a aula ficar proveitosa para todos.

Nessa perspectiva, podemos observar a importância da construção coletiva em todos os aspectos (monitores x monitores, monitores x coordenação, monitores x literatura da área e monitores x alunos). Quando o conhecimento é compartilhado e pensado coletivamente, as soluções emergem, e a pesquisa tem sido uma forte aliada para a produção de conhecimento sobre a formação do professor de música.

Apesar dos relatos apontarem indagações importantes sobre a necessidade de uma formação específica e de um caminho para o ensino prático, essas questões não foram aprofundadas e precisam ser estudadas com mais profundidade em trabalhos de pesquisa.

Por meio dessa revisão, foi possível identificar o que tem sido discutido sobre o ensino de violão na atualidade e levantar questionamentos sobre a formação do professor que atua com o ensino coletivo de instrumento. Percebemos que não há muitos trabalhos sobre a formação do professor de violão a partir de um contexto de aprendizagem de orquestra de violões. Assim, no próximo capítulo, tratarei de aspectos acerca da formação do professor de música e da perspectiva do músico professor.

CAPÍTULO 2

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Neste capítulo, tratarei sobre a formação do professor de música que atua na modalidade do ensino coletivo de instrumento, bem como buscarei entender a perspectiva do músico-professor existente na literatura. Por fim, apresentarei todos os passos metodológicos adotados na presente pesquisa.

2.1 O professor que atua na modalidade de ensino coletivo de instrumentos

A modalidade de ensino coletivo de instrumento tem sido experimentada e desenvolvida em várias perspectivas, e alguns autores podem nos ajudar a entender como se dá essa metodologia. Nessa direção, Galindo (2000) apresenta algumas diretrizes pedagógicas para que a metodologia de ensino coletivo de instrumentos de arco tenha sucesso. Metodologia essa que pode ser norteadora para outros instrumentos, sobretudo, violão. Para o autor, o professor deve ter como diretrizes os seguintes aspectos:

- 1) Manter os alunos estimulados;
- 2) Manter o aspecto lúdico presente na maior parte do tempo possível (...);
- 3) Tentar nivelar a turma sempre por um nível acima da média, de modo a não desestimular os mais talentosos;
- 4) Estar atento ao ponto de saturação da turma (...);
- 5) Estimular de forma igualitária nos 56 alunos os processos racionais, intuitivos e emocionais;
- 6) Procurar transmitir aos alunos conceitos musicais o mais cedo possível, como por exemplo final de frase, tensão e relaxamento, dinâmica, eco etc. Jamais esperar o aluno tornar-se um bom técnico para então despertar sua intuição. Deve-se fazer música mesmo nos exercícios mais simples (GALINDO, 2000, p. 3).

A partir dos aspectos apresentados por Galindo (2000), temos algumas perspectivas para a condução de uma turma no ensino coletivo. Entretanto, elas podem variar, dependendo da finalidade do projeto que promove essa modalidade de ensino. Por exemplo, se o projeto tem intenção de ensinar os alunos a lerem partitura, outras diretrizes seriam incluídas para se atingir o objetivo de leitura. A condução pode ter como objetivo específico, por meio de jogos e atividades lúdicas, possibilitar aos alunos vivenciar ritmos e durações utilizadas nas notações de partitura.

O terceiro aspecto orienta o professor para “tentar nivelar a turma sempre por um nível acima da média”. Assim como em meu trabalho anterior (SOUSA, 2018), essa orientação me

faz pensar na utilidade do arranjo que, por sua vez, proporciona a execução de uma música, tirando o máximo de cada integrante da turma, e todos contribuem com o fazer musical. Essa ideia de nivelção pode desestimular os alunos mais talentosos com conteúdos básicos, bem como também exigir demais dos alunos que têm o ritmo de aprendizagem mais lento.

Nessa direção, o professor precisa estar preparado para conduzir todo o processo sem desestimular os estudantes e tomando a aula como um desafio que precisa ser bem planejado. Para mim, alguns pontos se tornam importantes nas aulas de ensino coletivo de instrumento: o arranjo pensado para o coletivo, o repertório partindo do interesse da turma (decidido coletivamente) e a colaboração e a cooperação entre os estudantes.

Tendo em vista a necessidade da colaboração e a cooperação entre os estudantes, Dantas (2010b) ressalta que o fato de reunir um grupo de pessoas para ministrar aulas de instrumento não significa necessariamente que vai haver interação social. Assim, o professor precisará assumir a postura de mediador, facilitando as relações sociais dos alunos e promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento coletivo. Quando o professor assume essa postura, a aprendizagem colaborativa/cooperativa surge como um dos fatores que contribuem significativamente para o aprendizado da turma. Assim, o grupo percorre um caminho guiado pelo próprio coletivo.

Vieira (2017) apontou diversas estratégias de cooperação a partir de três perspectivas teóricas: Motivacional (Skinner, Kelley, Thibault e Bandura), Cognitiva (Piaget e Vygotsky) e Coesão Social (Kofka, Lewin, Deutsch e irmãos Johnsons). A teoria motivacional precisa de três conceitos bases para o perfeito funcionamento das estratégias: 1) as recompensas de equipe; 2) a responsabilidade individual e 3) as oportunidades iguais para o sucesso (SLAVIN, 1999, p. 3 apud VIEIRA, 2017, p. 55), sendo que o principal objetivo é a aceleração do aprendizado de todos os estudantes. A teoria cognitiva tem como foco as interações entre os alunos e pode ser entendida como aquela que se aprende ensinando (tutoria). A teoria de coesão social é aquela, para a qual a cooperação entre alunos ocorre não por motivos pessoais (recompensas individuais ao cooperar com o seu grupo), mas pelas suas relações de interdependência com o grupo, ou seja, pela preocupação com o próprio grupo.

Dentro dessas três perspectivas teóricas, destaco três estratégias que poderão ajudar na compreensão do meu campo: **Jigsaw**¹² 2 (motivacional), **tutoria entre iguais** (cognitiva) e **aprendendo juntos** (coesão social).

¹² Quebra-cabeça (tradução minha)

Para entender a proposta *Jigsaw 2*, torna-se importante conhecer a proposta *Jigsaw 1*. Como aponta o nome, *Jigsaw* (quebra-cabeça), propõe que o conteúdo por inteiro seja revelado por meio das pequenas peças trazidas, cooperativamente, por cada membro do grupo. Essa primeira estratégia foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Austin, Texas, nos Estados Unidos, liderados por Elliot Aronson (1932-), a partir de uma pesquisa de grande porte (1972-1978), que focou a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de eliminar a segregação racial na sala de aula.

A ideia principal dos teóricos foi a redução da competitividade na sala de aula. Assim, a estratégia *Jigsaw*, na sua essência, está estruturada de modo que a individualidade esteja a serviço da coletividade mediante a cooperação das partes (CLARKE, 1999, p. 35 apud VIEIRA, 2017, p. 60). As duas regras principais da estratégia ajudam a entender: primeiro, torna-se necessário ajudar uns aos outros para conseguir realizar o trabalho, e, segundo, cada participante tem uma única e essencial contribuição a fazer (ARONSON; OSHEROW, 1980).

As etapas para a realização da estratégia *Jigsaw* são: 1) Divisão da turma em grupos heterogêneos de 4 ou 5 elementos; 2) O material objeto de estudo é dividido em tantas partes como os membros da equipe, de modo que cada um dos seus membros receba um cartão com a informação especializada do tema; 3) Cada aluno do grupo prepara a sua parte a partir da informação que lhe foi fornecida pelo professor e que ele próprio recolheu. Nesta altura, o líder pode fornecer instruções para a realização da tarefa; 4) O grupo divide-se, e cada um dos seus membros reúne-se noutra equipe formada pelos elementos dos vários grupos aos quais foi atribuída a mesma tarefa de especialização, trocando informação, esclarecendo dúvidas, elaborando esquemas e mapas conceituais; 5) Cada elemento regressa ao seu grupo de origem e explica-lhe a parte que preparou. Só é possível a um aluno dominar toda a matéria depois de ouvir as apresentações realizadas por cada um dos colegas (RIBEIRO, 2006, p. 71-72).

No *Jigsaw*, Vieira (2017) destaca que “a avaliação pode ser realizada com todo o conteúdo, minimizando, simplesmente, a “entrega” do trabalho ou a “apresentação individual” da parte pesquisada ou estudada” (p. 61). Outro problema seria a falta de motivação extrínseca¹³, o que originou a estratégia *Jigsaw 2* com a introdução de recompensas. Por sua vez, a estratégia *Jigsaw 2* foi desenvolvida por Slavin e sua equipe, adicionando recompensas, mas mantendo o caráter de interdependência.

O conteúdo a ser aprendido é distribuído entre os participantes do grupo, cada um sendo responsável por sua parte. Ao contrário do *Jigsaw 1*, o material de consulta não é

¹³ Recompensa externa (reconhecimento social, bônus salarial, bens materiais, entre outros).

disponibilizado pelo professor, mas depende da pesquisa dos alunos. Dessa maneira, essa estratégia se torna eficaz ao incentivo à pesquisa em bibliotecas, notadamente nas disciplinas de ciências humanas. Há o estímulo de discussão entre membros de diferentes grupos que pesquisaram o mesmo subtema, de modo que, ao voltar para o grupo, o membro (especialista) esteja mais apto para ensinar seus pares. As pontuações individuais e grupais são colocadas em mural ou publicadas em um boletim (RIBEIRO, 2006; VIEIRA, 2000).

Na *tutoria entre iguais*, o ensino é planejado pelo professor, e um aluno (tutor) ensina ao par (tutorado), de modo a agir na zona de desenvolvimento real¹⁴ e zona de desenvolvimento proximal¹⁵. O tutor deve ser mais capaz que o tutorado, isto é, em um nível de desenvolvimento distinto, porém, com mais acesso ao colega do que o professor. Pesquisas indicam que a tutoria entre iguais é eficaz tanto para o tutor quanto ao tutorado (RIBEIRO, 2006, p. 67). Na opinião de Topping (2000; 2004), a atividade do tutor deveria ser nomeada de “Aprendendo através do ensino” (p. 585).

Segundo Damon, as pesquisas sobre aprendizagem não apontam para a necessidade de recompensas no aprendizado entre pares, contrariando a posição dos teóricos da aprendizagem cooperativa da perspectiva motivacional, em especial, Robert Slavin. Damon distingue “tutoria entre iguais” de “colaboração entre pares” e as classifica como duas facetas do que ele chama de “educação por pares”. Na primeira abordagem, um aluno atua como tutor ensinando ao colega, e, na segunda, os pares colaboram ativamente entre si para aprender, em um processo de descobrimento (DAMON, 1986 apud VIEIRA, 2017, p. 58).

Damon sugere que a tutoria entre pares se adequa melhor em situações nas quais é necessário o apoio e a instrução de um adulto. Por outro lado, a colaboração entre pares se torna mais apropriada à troca de habilidades (DAMON, 1986, p. 339 apud VIEIRA, 2017, p. 59). No campo da música, os trabalhos de Lucy Green (2008), sobre aprendizagem musical informal na música popular, demonstram a importância dos pares e da aprendizagem em grupo.

Tal como acontece com a aprendizagem em grupo, a aprendizagem que resulta da tutoria entre pares podem surgir do ato de assistir, ouvir e imitar; mas a diferença é que a aprendizagem é explícita e intencionalmente guiada e dirigida por um colega. Tutoria entre pares é, portanto, uma forma de aprendizagem através do **ato de ser ensinado** (GREEN, 2008, p. 120 apud VIEIRA, 2017, p. 59).

¹⁴ Capacidade de realizar problemas sem ajuda (os termos podem ser aprofundados em Vygotsky).

¹⁵ Distância entre o nível de desenvolvimento Real e o nível de desenvolvimento Potencial, determinado por intermédio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A estratégia “*aprendendo juntos*” é nomeada por seus autores de “*Learning together and alone*”, porque a aprendizagem é direcionada tanto para o grupo como para a individualização. Nessa perspectiva, cada aluno contribui com sua experiência no coletivo, e, como resultado, o coletivo cresce junto, e cada um aprende individualmente no seu ritmo. Para Slavin (2010), o aprendendo juntos envolve o trabalho dos alunos

Em grupos heterogêneos de quatro ou cinco membros. Os grupos trabalham em uma única tarefa, recebem elogios e recompensas com base no resultado. Seus métodos enfatizam atividades de formação de equipe antes dos alunos começarem a trabalhar juntos, bem como discussões regulares em grupos sobre o quão bem eles estão colaborando (SLAVIN, 2010, p. 169, tradução nossa).

Ovejero, por sua vez, resume os passos da estratégia da seguinte forma: a) Seleção de um assunto; b) Tomada de decisões sobre o tamanho do grupo, tempo e natureza da tarefa, distribuição dos alunos em grupos heterogêneos; c) Disposição dos grupos de modo a ficarem face a face e acessíveis ao professor; d) Utilização de uma só folha de respostas (ênfase na interdependência positiva); e) Trabalho em grupo: discussões; f) Supervisão dos grupos pelo professor (OVEJERO, 1999 apud VIEIRA, 2017, p. 64).

Isso implica um acompanhamento maior por parte do professor, de modo que, durante o processo, ele seja capaz de apontar as contribuições individuais e o balanceamento correto dessas etapas ao grupo. Nessa direção, refletindo sobre a prática do ensino coletivo de instrumento, Santos (2007) afirma que:

[...] essa prática tem sido significativamente utilizada por professores de instrumento como forma de proporcionar um ensino mais dinâmico e estimulante, onde os alunos poderão desenvolver suas habilidades técnicas-instrumentais a partir de dinâmicas que favoreçam a troca de informações entre os alunos, a imitação e demais aspectos que motivem sua participação ativa durante as aulas (SANTOS, 2007, p. 2).

Por meio das interações, os alunos se desenvolvem de maneira prazerosa com os próprios colegas de turma. Outro aspecto que pode contribuir para esse ambiente propício é posicionar os alunos sentados em círculo, pois eles terão referência uns dos outros, e o ensino poderá ultrapassar a figura do professor, que, normalmente, é tomado como única referência na hora de tocar.

A partir dessa e de outras perspectivas cooperativas/colaborativas, torna-se possível o desenvolvimento de capacidades que, de maneira tradicional (professor - aluno), seriam difíceis de desenvolver, como, por exemplo, a dinâmica coletiva. Assim, a partir da organização de

círculo, Galindo (2000) e Cruvinel (2003) destacam a necessidade da descentralização do conhecimento na figura do professor.

Quando o professor passa de figura central para mediador, o ambiente fica propício para interações e descentralizado. A partir de um ambiente com essas características, os alunos podem desenvolver melhora de inibição e timidez, a escuta e memória concentrada, coordenação motora, entre outras. Tourinho (2003) nos apresenta alguns aspectos importantes para serem trabalhados no ensino coletivo de violão. Para ela:

[...] extrapola-se a visão de curso e instrumento onde o aluno vai “aprender a tocar”, (seja piano, violão ou quaisquer outros instrumentos) como geralmente se expressa a maioria das pessoas. São cursos de música aplicada ao violão: o aluno, além de tocar, canta, solfeja, faz arranjos, toca de ouvido, toca lendo partitura, utilizando diversos gêneros musicais (TOURINHO, 2003, p. 55).

Na maior parte dos casos, o ensino coletivo ocorre em contextos de oficinas e cursos de extensão, como apontado por Tourinho (2003) e Sá e Leão (2015). Por outro lado, há vários professores atualmente que utilizam o ensino coletivo até mesmo no contexto do ensino superior, a exemplo de Couto (2013), Battisti (2020) e Vieira (2017).

No âmbito do ensino superior, Couto (2013) ressalta que o professor de ensino coletivo de instrumento deve desenvolver um trabalho visando transpassar a prática deliberada e a prática informal, objetivando chegar à prática híbrida de ensino. A autora nos explica que a prática deliberada está relacionada a procedimentos de estudo do repertório erudito, a exemplo do uso do metrônomo, do estudo de trechos específicos, de analisar a obra a ser estudada, identificação e correção de erros, marcação de dedilhado na obra, estudo silencioso e estudo mental da obra.

Essa prática proporcionaria aquisição de habilidades, como precisão rítmica, agilidade, memória e melhora no controle de dinâmicas e fraseados. Por outro lado, a prática informal se relaciona com os procedimentos de estudo do repertório popular, e, nela, o músico tira a música de ouvido, improvisa e toca em grupo. Assim, para a autora, a união das duas práticas proporcionará uma formação mais ampla e consistente. Pois cada uma das práticas isoladas tem limitações musicais.

No mesmo contexto, Battisti (2020) também observou a prática do ensino coletivo com alunos de graduação. Entretanto, o trabalho desenvolvido pela autora trata de uma tese e se refere ao contexto de uma universidade do Estado do Paraná. A autora utilizou como base teórica uma perspectiva socioconstrutivista e elencou dez aspectos para orientar a análise dos dados, a saber: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3)

experiência da “vida real”; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhedor; (8) iniciativa, concentração e engajamento ativo; (9) processo social; (10) resolução de problemas.

A partir disso, ela ressalta que a resolução de problemas é uma estratégia didática capaz de envolver todos os aspectos citados. Pois, ao resolver problemas, os estudantes se engajam de forma ativa e atenta, em experiências holísticas, reais, contextuais e nem sempre sequenciais, tendo consciência dos objetivos, equilibrando vulnerabilidade e agência em um ambiente seguro e acolhedor, além de interagir socialmente com seus pares enquanto constroem sua compreensão de conceitos musicais.

Para a autora, “no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical, o professor tem o desafio de combinar seu conhecimento da linguagem musical e da execução do instrumento com seu entendimento sobre o ensino e os processos de aprendizagem” (BATTISTI, 2020, p. 66). Assim, o professor precisa articular os conhecimentos pedagógicos com os técnicos para desenvolver um ensino consistente e efetivo.

Outro aspecto importante no ensino coletivo de instrumento é que o professor, em cada turma na qual trabalha, precisa explorar novas metodologias, tendo em vista que cada turma possui suas particularidades. “Assim, o professor além de ter a capacidade de refletir sobre sua própria prática de ensino deve estar disposto a alterá-la de acordo com as circunstâncias de cada realidade” (SÁ, 2016, p. 28).

Nesse sentido, o professor deve constantemente (re)pensar as metodologias utilizadas para conduzir o grupo, “assim como um atleta que todo dia treina para ganhar uma maratona, o professor deve realizar experimentos e treinos didáticos que o preparem para conseguir mudar o caminho de sua aula facilmente, dependendo das circunstâncias” (SOUSA, 2018, p. 34).

Conforme citado em meu trabalho anterior, de acordo com a realidade na qual o professor se encontra inserido, as demandas dos alunos, da escola e da comunidade exigirão novas adaptações de repertório, método, entre outros. Isso deve acontecer porque “os materiais didáticos designados como métodos de ensino de instrumentos musicais são construídos a partir de diferentes necessidades e objetivos educativos, os quais irão refletir a realidade para a qual foram concebidos” (SÁ, 2016, p. 30). Dessa forma, os métodos até podem servir como base para o planejamento das aulas, mas o professor precisará adaptá-los para seu contexto, além de avaliar se a atividade que vai realizar é o melhor caminho metodológico para sua turma.

Seguindo em outra direção, alguns autores acreditam que a modalidade de ensino coletivo deve ser utilizada apenas na formação inicial dos alunos e que, depois, eles devem

procurar o ensino tutorial. Pensando nisso, a partir das reflexões encontradas na literatura do primeiro capítulo, fui levado a pensar em fases da formação coletiva instrumental.

Dessa forma, podemos pensar o desenvolvimento coletivo a partir de três fases: a *fase um* seria quando os alunos são iniciados no instrumento e desenvolvem suas primeiras habilidades técnicas e musicais. A *dois* seria quando essas habilidades desenvolvidas foram aprimoradas e se começou a incrementar aspectos teóricos unidos à prática. Por fim, a *fase três* é ocupada por pessoas que estão em um alto nível no instrumento e, a partir disso, executam arranjos mais elaborados e desenvolvem performances de alto nível, trabalhando os aspectos técnicos e musicais em um grau mais ‘refinado’.

Assim, para entender melhor esses estágios de desenvolvimento coletivo citados por mim, podemos pensar as fases *um* e *dois* a partir do grupo de aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1999). Nessa perspectiva, os alunos têm os mesmos objetivos, incentivam uns aos outros, compartilham material, ajudam-se e são acompanhados individualmente no olhar do professor para assegurar que todos estão aprendendo. “O grupo é mais que a soma das partes, e todos os alunos têm uma performance maior academicamente do que teria se estivessem trabalhando sozinhos” (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 68 apud VIEIRA, 2017, p. 49).

Com relação à fase *três*, podemos relacionar com os grupos de aprendizagem cooperativa de alta performance. Nessa direção, o grupo tem um grande comprometimento dos membros e um alto nível de performance individual, e “poucos grupos atingem este nível” (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 68 apud VIEIRA, 2017, p. 50).

Relacionando essas fases com meu campo empírico, a partir do meu trabalho anterior (SOUSA, 2018), percebemos que o curso de violão coletivo introduz os alunos pelas fases *um* e *dois*. Após isso, os alunos podem chegar ao nível *três* de desenvolvimento se passarem a atuar como monitores na Orquestra de Violões da Paraíba. Assim, o curso coletivo de violão também prepara novos violonistas para a outra frente de atuação do projeto.

Com relação aos monitores, percebemos que eles desempenham atividades docentes no curso coletivo de violão e atividades performáticas na prática violonística. Nessa direção, desenvolvem uma formação articulada, incorporando as perspectivas do músico-professor em seu processo formativo.

2.2 O músico-professor

O professor precisa desempenhar um papel fundamental na condução das aulas, e, para isso, buscaremos entender mais sobre o professor que também atua como músico profissional. O professor que é músico (músico-professor) tem especificidades em sua vivência e formação que podem influenciar na didática.

De acordo com a pesquisa realizada por Requião (2002), é por meio da atividade docente que o músico dá seus primeiros passos em sua vida profissional, tendo em vista a regularidade e a estabilidade financeira. A partir dos argumentos dos entrevistados na pesquisa, nota-se que o ‘músico-professor’ se considera ‘músico’, e não ‘professor’.

Nesse estudo, os músicos julgam importante lecionar por constantemente estarem se reciclando nos conteúdos básicos e avançados do instrumento. Além disso, o músico-professor geralmente tem uma proposta de curso centrada na competência que acha importante ou se encontra baseada em sua própria trajetória enquanto músico (REQUIÃO, 2002, p. 47).

O estudo de Mateiro (2007), realizado cinco anos após o de Requião (2002), apresenta a mesma perspectiva. Nessa direção, Mateiro (2007) percebeu que os alunos escolheram a licenciatura como possibilidade de alcançar outros objetivos, sendo o principal o estudo do instrumento. O ser professor era uma opção, mas o fato de ser uma profissão relacionada à música foi o argumento mais utilizado pelos entrevistados.

Bouij (2004) diz que muitos estudantes desejam ser músicos, mas procuram os cursos de licenciatura em música apenas como segunda melhor opção de formação acadêmica. Durante o curso, eles foram apresentados a temas referentes à docência, e se observou que alguns deles consideraram os conteúdos importantes, e outros, não, além dos que sentem um desconforto quando a aprendizagem é para outros, e não para si.

O autor constatou que, mesmo havendo vários objetivos, os graduandos convivem com um grande leque de possibilidades profissionais em que o músico-professor pode atuar, ainda que a experiência de vida e o exercício da profissão, com o passar do tempo, contribuam para a construção de identidades, seja ela profissional, cultural ou social.

Por outro lado, Froehlich (2007) diz que os músicos sabem quais foram as razões de optar por seus instrumentos e pela música como profissão. Nessa direção, lembram-se também da opinião dos familiares, colegas e professores ao tomarem a decisão de estudar música formalmente. Todavia, no ensino superior, inicia-se um processo para desenvolver a identidade por meio do trabalho como músicos e professores de educação musical aspirantes.

Acrescenta-se, ainda, que, provavelmente, os estudantes projetam no futuro uma imagem própria como músicos e como professores de música. O autor complementa, afirmando ser natural que músicos qualificados já tenham uma identidade profissional a partir do momento em que atuam como músicos em concertos, estúdios e recitais. Como aponta Requião (2002, p. 52), supostamente, esses profissionais são procurados para suprir uma ‘carência’ no ensino formal de música. Pois, na maioria dos casos, prefere-se a direção ‘músico-professor’ à orientação ‘professor-músico’ na hora da procura por um professor.

Tendo em vista que o mercado vem se moldando com o passar do tempo, essas pesquisas foram realizadas há quase 20 anos e podem não retratar as perspectivas atuais apresentadas nos trabalhos. Mas tornam-se perspectivas importantes para estabelecermos comparação com as pesquisas atuais e para verificar se essas concepções mudaram ou seguem na mesma direção.

Em um estudo mais recente, ao procurarmos por professores de instrumento, tornou-se comum encontrar “músicos que tiveram sua formação voltada à carreira de instrumentistas, no caso, em cursos de bacharelado. Grande parte dos bacharéis em instrumento, além de tocarem em orquestras e conjuntos de música de câmara, são professores de seu instrumento” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 90).

Nessa perspectiva, além dos bacharéis buscarem estabilidade no ensino, os alunos tendem a procurar professores com êxito na carreira de músico. Weber e Garbosa (2015) apontam que há uma procura maior pelo músico-professor no lugar do tradicional professor de música, como destacado por Requião (2002) anteriormente.

Tendo em vista que, nos cursos de bacharelado em música, não são incorporados saberes docentes, como o músico ensina? Weber e Garbosa (2015) indagam que o ensino de instrumento desenvolvido por esses profissionais “[...] estaria relacionado à maneira como o professor mobiliza os saberes construídos ao longo de seu processo de vida e formação, considerando as particularidades de seu contexto de trabalho [...]” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 98).

Com relação à definição e à categorização dos saberes docentes, Tardif (2012, p. 36-39) aponta que o saber dos professores é plural, constituído por um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e de conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais. Aqueles da *formação profissional* englobam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica e são adquiridos pelos professores nas instituições de formação. Já os *curriculares* representam os programas escolares, ou seja, os objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares organizam e “que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif,

2012, p. 38). Os *disciplinares*, adquiridos ao longo da formação, representam os diversos campos do conhecimento, ou seja, são os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas, como, por exemplo, matemática, física e história. Por fim, os saberes *experenciais* são conhecimentos desenvolvidos pelos professores durante sua prática docente.

Além de ser necessário mobilizar esses saberes, o professor deve sempre estar buscando aprimorar sua prática de ensino. Isso precisa acontecer porque “cada aluno de instrumento é diferente, busca a aprendizagem com diferentes objetivos e se relaciona com a música de forma diferenciada. Tais aspectos demonstram a importância do professor de instrumento ser capaz de mobilizar os saberes da função educativa [...]” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 100). Assim, a prática de ensino e a condução metodológica no instrumento não podem ser padronizadas.

Nessa direção, no trabalho de Reis e Oliveira (2021), os licenciandos responderam que a relação do músico-professor nunca está dissociada. Pois, para um professor de instrumento poder orientar bem seu aluno no ensino, ele precisa ter o domínio técnico, histórico e do contexto da peça. Por outro lado, para um dos entrevistados, quando o músico está no momento de performance, já se encontra ensinando indiretamente, por meio do simples movimento das mãos na frente de quem o observa.

Os autores apontam que os cursos superiores de música, que formam músicos e os professores de música, exercem um papel fundamental na formação sociopolítica dos alunos. E, em contrapartida, os músicos e professores de música em formação precisam estar em constante:

[...] autocrítica e honesta reflexão, não apenas para uma melhor compreensão da música e de suas pedagogias, mas para formar cidadãos reflexivos, capazes de interagirem em um mundo cada dia mais complexo. Assim, o ensino superior, por ser aquele que mais se compromete com a sociedade, pelo menos no sentido de avanços tecnológicos e científicos, deve assumir a responsabilidade de formar músicos e professores cada vez mais conscientes de seu papel em sociedades plurais (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 747).

Por meio desta pesquisa, percebemos que cada indivíduo constrói sua identidade profissional, mas as instituições de ensino superior têm papel fundamental na formação dos alunos. Pois esse caminho não se limita à descoberta de dons ou talentos inatos, mas ajuda no desenvolvimento de processos construtivos, “[...] atribuição de sentido ao vivido nas experiências musicais e singularidades da construção dos sujeitos, ao mesmo tempo em que revela a dimensão coletiva, social das significações construídas no contexto de um curso de formação profissional” (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 746).

Tendo em vista que as universidades têm o papel de ajudar o aluno na construção de sua identidade profissional, torna-se necessário identificar a perspectiva de formação de professor na qual o aluno se encontra inserido. Entretanto, antes de tratar das perspectivas acerca do campo empírico do meu trabalho, abordarei as questões metodológicas adotadas neste estudo.

2.3 Metodologia da pesquisa

A partir da escolha do meu tema, fez-se necessária a escolha de aspectos metodológicos que melhor se adaptassem ao objetivo e ao desenvolvimento deste trabalho. Assim, a metodologia desse trabalho se deu através de uma abordagem qualitativa. Pois, como aponta Portela (2004), os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados não são métricos (susitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (PORTELA, 2004, p. 2).

Nessa direção, a pesquisa qualitativa foi realizada a partir de um estudo de caso e utilizou os instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação e entrevistas semiestruturadas.

2.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi necessária para identificar as perspectivas de formação do projeto da Orquestra de Violões da Paraíba. Assim, realizei uma pesquisa documental do projeto submetido ao programa de licenciaturas (PROLICEN¹⁶), com ênfase nos anos de 2019 e 2021.

Sobre essa fonte, Figueiredo (2007) enfatiza que “esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (FIGUEIREDO, 2007 apud SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Esse instrumento foi pertinente na pesquisa para investigar as perspectivas de formação do profissional que se insere no projeto formal da OVPB. Nessa direção, apoiado nas

¹⁶ É um programa de apoio para Cursos de Licenciatura da UFPB. O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação desde 1994, através do GT de Licenciatura e envolve a participação professores e alunos da UFPB. O PROLICEN tem o objetivo de melhorar a formação inicial nos Cursos de Licenciatura, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado da Paraíba.

diretrizes de Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), primeiro analisei o conteúdo dos documentos a partir das unidades de análise (unidade de registro e unidade de contexto). Em seguida, examinei os aspectos importantes e temas emergentes com o intuito de perceber concepções intrínsecas sobre o projeto formal da OVPB submetido ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN).

Por fim, realizei uma avaliação desse conteúdo e busquei discutir a visão dos documentos (estabelecendo ligações, combinando-os e relacionando-os) com relatos de experiência dos participantes. Assim, foi possível obter um novo olhar sobre o material encontrado.

2.3.2 Pesquisa bibliográfica

Em paralelo, a pesquisa bibliográfica foi realizada objetivando conhecer o estado da arte, construir a base teórica da pesquisa e auxiliar na análise dos dados obtidos. Esse instrumento de coleta “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL, 1994 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 40).

A partir da pesquisa bibliográfica, realizei uma análise do material coletado na temática do ensino de violão e depois construí as concepções teóricas que serviram de base para a pesquisa e a estruturação do trabalho. Por fim, foi possível obter uma síntese dos principais pontos emergentes, ajudando-me na compreensão e na análise dos depoimentos.

2.3.3 Observação

Com relação à observação, realizei de maneira participante, pois participei ativamente das reuniões e conduzi alguns momentos de formação. Portela (2004) afirma que a observação participante é realizada por meio da “participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda; entrevistas ou conversa para descobrir as interpretações sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes momentos e situações” (PORTELA, 2004, p. 2).

Assim, estive inserido no contexto das atividades do projeto como um participante indireto, pois não estava tocando com o grupo ou como um membro ativo nas duas frentes de atuação, mas auxiliei em outros aspectos, como organização, ministração de momentos pontuais, entre outros.

Por fim, as observações ocorreram nas duas frentes de atuação, de forma síncrona e assíncrona. As aulas no curso ocorriam uma vez por semana, com duração de uma hora para cada turma, e as observações ocorreram em quatro turmas durante um semestre letivo (quatro meses). A prática violonística, por sua vez, foi observada durante um ano e, devido ao estado atual de pandemia, essas observações se deram integralmente de forma remota (metodologia de trabalho utilizada pelo grupo na atualidade).

A cada momento observado, mediante anotações, foram registrados os aspectos trabalhados tanto nos ensaios, como nas aulas do curso de violão. A partir disso, esses dados foram cruzados com os relatos das entrevistas dos participantes e estruturados para desenvolvimento do capítulo de análise. Além disso, como a observação se deu de maneira remota, utilizei o recurso da gravação em áudio e vídeo para reanalisar os momentos.

2.3.4 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas com participantes diferentes, com base nos critérios de ser membro da Orquestra de Violões da Paraíba e de trabalhar com o ensino coletivo de violão no próprio projeto. Dessa maneira, fiz entrevistas semiestruturadas a partir de questões¹⁷ pré-elaboradas e ordenadas, a fim de buscar aprofundar indagações e compreender as concepções dos monitores de violão acerca da formação profissional instrumental e docente.

Assim, buscando compreender como se dá a formação do professor que atua com o ensino de violão coletivo no curso da OVPB, realizei uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do projeto e com quatro monitores (apêndice B), dentre os quais, dois lecionavam para o módulo I, um, para o módulo II e outro, para o módulo III.

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas de forma interpretativa¹⁸ e a partir da norma padrão, tendo como objetivo também evidenciar o sentido do que foi descrito. Posteriormente, realizei uma leitura intensa e sistemática de todas as falas, com o intuito de criar categorizações e códigos que me ajudassem a entender os conteúdos desse material, além de me possibilitar acesso rápido ao mesmo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados, obtidos via depoimentos dos participantes da Orquestra de Violões da Paraíba, foram analisados com o suporte da literatura usada no trabalho, com base nas pesquisas e perspectivas dos teóricos da área. Sendo assim, utilizei, para a análise dos depoimentos, as

¹⁷ Ver apêndices no final do trabalho para conferir as questões (p. 100-101).

¹⁸ “Consiste em transcrever o que está sendo dito através da linguagem formal para facilitar a compreensão do leitor” (BAILEY, 2008, p. 127, tradução nossa)

transcrições das entrevistas e as observações, considerando os planos contextuais identificados nas falas dos pesquisados.

Entre os quatro monitores, havia duas mulheres e dois homens, todos com idade de 22 a 32 anos. Todas as entrevistas foram realizadas de forma remota entre 30 de agosto e 12 de outubro de 2021 e tiveram duração de 22 a 50 minutos cada uma. Com relação à coordenadora do projeto (Carla Santos), optei por utilizar a referência de “coordenadora” para facilitar a compreensão do leitor e diferenciar seus depoimentos dos demais monitores. Ainda visando a uma melhor compreensão da leitura, destaquei os depoimentos das entrevistas no formato “*itálico*”.

2.3.5 Questões éticas, análise e interpretação de dados

Antes da realização deste trabalho, o projeto de pesquisa foi submetido ao colegiado do PPGM. Com a aprovação do colegiado, submetemos (com sucesso) ao comitê de ética da plataforma Brasil. Somente após as duas aprovações mencionadas é que o trabalho se iniciou na pesquisa de campo.

A participação dos membros da OVPB foi voluntária, e, antes de assinar o termo de consentimento (apêndice A), explicaram-se os objetivos da pesquisa, informando, ainda, que suas identidades seriam preservadas. Dessa forma, autorizou-se o pesquisador a participar das aulas e reuniões pedagógicas, bem como gravar e utilizar os depoimentos oriundos das entrevistas. Após finalização deste trabalho, ele distribuído como *feedback* para os participantes da pesquisa.

As transcrições foram redigidas com base na norma padrão, mas mantivemos os depoimentos dos entrevistados da maneira mais próxima possível do que foi relatado. Ainda nas transcrições, para preservar as identidades dos participantes, troquei o nome dos entrevistados por nomes fictícios (Victor, Ana, Juliana e Aldo).

A monitora Ana participa do projeto há um ano e meio (três semestres). Durante esse tempo, ministrou aula para os três módulos existentes no curso coletivo de violão e, antes do projeto, ministrava aulas apenas na modalidade tutorial. Com relação à prática violonística, antes de lecionar no curso coletivo de violão, participou de diversos concertos e apresentações com a Orquestra. Assim, era participante do grupo desde antes da pandemia.

Por outro lado, Juliana é a monitora mais nova do projeto e está no seu primeiro semestre do curso coletivo de violão. Ainda não teve oportunidade de participar da prática

violonística de forma presencial e nunca tinha experienciado lecionar tal instrumento na modalidade coletiva ou tutorial.

Em contrapartida, Aldo é o monitor mais antigo que participa do projeto. Como os outros monitores, sua primeira experiência de ensino coletivo foi no projeto da OVPB. Ele leciona no curso coletivo de violão há seis anos (doze semestres), atua na prática violonística desde 2015 e já atuou como monitor em todos os três módulos existentes no curso em pauta.

Por fim, Victor também teve sua primeira experiência com o ensino coletivo no projeto da OVPB e participa como monitor do curso coletivo em questão há um ano e meio (três semestres). Entretanto, participa da prática violonística desde o ano de 2015.

Após realizar o registro das observações no diário de campo e de transcrever todas as entrevistas, o primeiro passo que tomei foi realizar leitura do conteúdo várias vezes. Posteriormente, realizei a leitura buscando encontrar pontos de convergência na fala dos participantes e fui marcando os pontos cruciais com a cor vermelha (principais), amarela (secundários) e verde (terciários).

Ao constatar os pontos pertinentes nos depoimentos dos participantes, o passo seguinte foi relacioná-los com o diário de campo. Essa relação permitiu-me criar categorias a partir de temas centrais e estruturar o quarto capítulo desta pesquisa. Para interpretar esses dados, dialoguei com a literatura apresentada e discutida nos capítulos I, II e III.

No próximo capítulo, explicarei as perspectivas metodológicas e teóricas que norteiam as atividades da OVPB. Para isso, tomarei como base os documentos submetidos ao Programa de Licenciaturas, alguns relatos de experiências publicados pelos monitores em congressos da área de música, trechos dos depoimentos e algumas observações realizadas fora do contexto do curso coletivo de violão.

CAPÍTULO 3

3. A DINÂMICA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA OVPB

Para entendermos a perspectiva atual de formação na OVPB, primeiro quero tratar do caminho percorrido pelo grupo e pela coordenadora, com o objetivo de entendermos melhor como se chegou à fase atual. A partir disso, buscaremos entender toda a perspectiva teórico-metodológica da OVPB embasado nos projetos submetidos ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN) (2019; 2021), nas observações das reuniões de gestão e acompanhamento, bem como com os depoimentos e relatos de experiências dos participantes.

3.1 Aspectos históricos

A Orquestra de Violões da Paraíba (OVPB) foi fundada no ano de 1992 pelo maestro Gladson Carvalho, na cidade de João Pessoa. Nessa primeira formação, realizaram-se diversos concertos, e o grande marco dessa primeira fase foi a gravação de dois CDs: Orquestra de Violões da Paraíba I e Orquestra de Violões da Paraíba II.

Essa primeira formação foi desativada no ano de 1997 e só retornaria suas atividades em 2005, por meio da iniciativa de dois ex-membros da primeira formação: Cyran Costa e Carla Santos. Nessa segunda fase, a orquestra era vinculada ao conservatório de música Anthenor Navarro e era coordenada pelos professores Cristóvam Augusto, Carla Santos e Cyran Costa. Esse grupo só viria se chamar Orquestra de Violões da Paraíba novamente no ano de 2007.

Nesse período, foi realizado um concerto de reestreia que marcou a segunda fase da OVPB. “A partir desse evento, a orquestra passou a realizar apresentações em diversos espaços públicos e privados, dentro e fora da cidade de João Pessoa, além de uma série de programas em parceria com uma das emissoras de rádio da cidade” (NUNES, 2013, p. 20). Além disso, no ano de 2008, houve a gravação do terceiro CD, lançado no ano seguinte. Esse CD se intitulou “Orquestra de Violões Interpretando a Paraíba” e marcou essa segunda fase. A regência ficou por conta de Carla Santos e Cyran Costa, e a direção musical, de Rogério Borges.

Desde 2010, o grupo já servia como espaço para estágio performático de discentes do curso de Bacharelado. Mas, em 2015, o grupo chegaria a sua terceira e atual fase, tendo se vinculado também como projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Além das apresentações musicais, o grupo passaria a proporcionar aulas coletivas de violão para a comunidade de João Pessoa, Paraíba. Com o início da terceira fase da OVPB, estudantes de graduação e novos membros ingressaram no projeto.

Mas, antes de falar dos membros atuais da OVPB, quero trazer um pouco da trajetória trilhada pela atual coordenadora do projeto¹⁹. Que, por sua vez, era participante da OVPB na primeira formação em 1992.

Meu envolvimento com a música iniciou no SESC. Eu participava de uma banda lá, mesmo sem saber tocar bem. Esse grupo não foi pra frente, mas continuei estudando. Eu gostava muito de violão erudito. Comecei com umas aulas iniciais e acabei desenvolvendo bem rápido. A partir disso, meu professor encaminhou-me para estudar violão no espaço cultural. Envolvi-me em todas as atividades, comecei a estudar violão erudito e teoria musical de forma mais profunda. No mesmo período, abriu inscrições para a orquestra de violões, inscrevi-me e ingressei no grupo, mesmo sem saber ler partitura direito ainda. Lembro-me que, nessa época, eu ainda contava as notas da partitura no dedo. Depois que entrei na orquestra, desenvolvi muito rápido a técnica do violão e me surpreendi com o avanço da leitura, pois tínhamos muito repertório e eu precisava melhorar meu nível musical e instrumental. Quando ingressei na UFPB, foi no projeto de extensão. Fui aluna do prof. Djalma Marques e eu me empenhava bastante. O professor me deixava supervisionando os alunos da graduação. Assim, nessa época eu me desenvolvi e toquei bastante. Hoje, não atuo mais como violonista e encerrei essa carreira de instrumentista precocemente (Coordenadora, 2021).

A partir do relato da coordenadora, observamos que a OVPB representou um ponto central em sua trajetória. Pois, na mesma época em que começou a aprofundar-se no estudo de música e de violão no espaço cultural, ingressou no grupo. Podemos perceber que ela era uma aluna muito envolvida com o violão e que tinha um nível de desenvolvimento rápido. Entretanto, com a inserção no grupo, precisou desenvolver ainda mais seu nível técnico musical para acompanhar as atividades desempenhadas pela Orquestra.

Esse desenvolvimento foi tão grande que ela chegou a ficar supervisionando os colegas que faziam a graduação em violão. Mesmo sendo uma aluna de extensão, participava das disciplinas de violão da graduação com desempenho tão bom quanto os alunos regulares e, posteriormente, ingressaria no curso de graduação. Mas, como apontado no fim deste relato, logo após, encerraria sua carreira de instrumentista e passaria a atuar especificamente como professora de música.

A orquestra de violões foi um marco na minha vida. Foi lá que eu decidi estudar música e seguir a carreira de musicista, tendo em mente não ser uma concertista, mas uma professora de música. Eu sempre gostei de tocar em grupo e, essa ideia que carrego até hoje, vem desde esse início na Orquestra de violões. Eu aprendi muito lá e isso me incentivou a continuar na música, como professora de música. Na época não tinha licenciatura em música, mas educação artística. Então, ingressei nesse curso porque queria ser professora

¹⁹ Estarei tratando da Professora Doutora Carla Pereira dos Santos sempre que me referir à coordenadora do projeto.

e fui bastante criticada por alguns professores, pois eles me viam com potencial para carreira de concertista. Era um curso polivalente e a música representava uma parte do curso. O que aconteceu comigo na Orquestra de violões, percebo que acontece até hoje e é por isso que eu trago ela até hoje. O desenvolvimento na percepção, leitura, escrita, técnica, instrumentação, arranjo e outros conhecimentos que transcendem a prática instrumental. A mesma coisa aconteceu com Cyran Costa, pois ele também aprendeu a tocar violão para participar da orquestra de violões. Retomei o grupo com ele para proporcionar essa mesma experiência para as outras pessoas (Coordenadora, 2021).

Quando o grupo foi desativado em 1997, os dois membros da primeira formação continuaram sua formação na área de música. Como citado no breve histórico feito anteriormente, por volta de 2005, perceberam que sua experiência na OVPB influenciou em suas trajetórias. A partir dessa constatação, decidiram reativar o grupo e proporcionar a outros estudantes de música a mesma experiência que tiveram anos atrás.

Nesse relato, percebemos que o espaço transcende a dinâmica comum de uma Orquestra. Pois os arranjos são construídos pelos membros e desempenham atividades que normalmente não desenvolveriam em uma orquestra convencional. Falarei mais sobre isso adiante neste trabalho.

Atualmente, os membros que atuam no projeto são diversos e não se limitam a violonistas. A maioria são violonistas, mas o grupo conta com profissionais de outros instrumentos, como percussão, bateria, flauta transversal, clarinete, acordeom, cantores, bandolim, etc. Além dos membros participantes, existem três servidores públicos da UFPB que regem o grupo, sendo dois coordenadores e um técnico em música.

Nessa direção, a maioria dos participantes são estudantes de licenciatura e bacharelado da própria UFPB, outros são alunos do curso de extensão da mesma instituição. Mas há também alunos de outras instituições de ensino de música da cidade de João Pessoa, a exemplo do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e da Escola de Música Anthenor Navarro (EEMAN).

Outra categoria de participantes que se insere no projeto são os músicos que não possuem formação acadêmica na área de música, mas que possuem experiência tocando instrumento musical, sabem ler partitura e querem ampliar seus conhecimentos na prática coletiva instrumental.

O grupo também conta com participantes que são alunos particulares dos estudantes de graduação e que já possuem habilidades técnicas para acompanhá-lo. Esses participantes são indicados pelos seus professores para terem uma formação mais intensa, sobretudo na prática coletiva de violão e na leitura à primeira vista. Assim, foi possível perceber que o grupo tem uma formação de membros diversa e em estágios diferentes de habilidades musicais. Além

disso, esses membros podem participar apenas da prática violonística ou participar também da práxis de ensino.

3.2 As duas frentes de atuação

De acordo com os documentos, tomando como partida a articulação do ensino, pesquisa e extensão, o projeto vem se desenvolvendo pensando a pesquisa no campo de ensino de grupos instrumentais, novas propostas e projetos que se articulem com os diferentes espaços de ensino e aprendizagem de música, sobretudo na educação básica. Dessa forma, o primeiro ponto que quero destacar é que o objetivo geral do projeto submetido PROLICEN consiste em “promover a formação do professor de música para atuar com ensino de instrumento e formação de grupos instrumentais nas escolas de educação básica” (SANTOS, 2021, p. 4). Para auxiliar nessa formação, a orquestra possui encontros semanais e é dividida em duas frentes de atuação: prática violonística e práxis de ensino.

3.2.1 A prática violonística

No âmbito da prática violonística, o projeto visa auxiliar na experiência de formação e condução de grupos instrumentais. Além disso, “embora seja um grupo de violões, a orquestra conta frequentemente com a participação de cantores, e instrumentistas diversos que complementam sua formação, visando assim promover uma ampla experiência e troca de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 5).

Com relação à ampla experiência, um ponto importante que merece destaque é a diversidade instrumental do grupo. A partir dela, os estudantes podem exercitar o fazer musical com formações instrumentais que normalmente não se realizam nas disciplinas do curso, a exemplo do violão com bateria, baixo, guitarra, etc. Com essa experiência, aprende-se a equalizar sua sonoridade no coletivo por meio da experimentação e do fazer musical prático.

No que diz respeito às apresentações musicais do grupo na região, essas apresentações normalmente ocorrem em salas de concertos, festivais de música e ambientes culturais. Assim, os participantes vivem experiências de tocar para públicos diferentes, montar som nos mais diversos espaços, exercitam o profissionalismo dentro do grupo, entre outros aspectos.

Ainda nessa frente de atuação, ele tem a organização de dois ensaios semanais: um ensaio de naipe e um geral. No ensaio de naipe, a orquestra, geralmente, é dividida em seis minigrupos: quatro naites de violão, um de cantores e um de percussão. A partir da liderança

de um chefe de naipe, os pequenos grupos se reúnem buscando alinhar digitações, timbre e dinâmica interpretativa de cada música.

Nos ensaios de naipe são trabalhados detalhes nas músicas e assuntos específicos de cada naipe. Por exemplo, digitação, timbre e trechos complicados de se executar. Quando saímos do ensaio de naipe e vamos para o ensaio geral com esses detalhes resolvidos, o ensaio geral passa a trabalhar a parte interpretativa da música e o equilíbrio entre os naites (Coordenadora, 2021).

Assim, o ensaio de naipe funciona como suporte para o ensaio geral. Além disso, esse momento também é utilizado para orientações de como estudar trechos desafiadores e para fazer uma análise do melhor caminho a ser percorrido, de acordo com as orientações da coordenadora.

3.2.2 A práxis de ensino

Por outro lado, a práxis de ensino tem possibilitado ao licenciando experimentar como é trabalhar no contexto da educação básica, pois uma das preocupações do projeto é extinguir a distância que normalmente existe entre a graduação e o mercado de trabalho, sobretudo no contexto da educação básica.

A partir das experiências vividas no curso coletivo de violão, o licenciando tem um espaço para estudo, pesquisa e produção de material didático. Além disso, outro ponto que quero destacar diz respeito à formação do professor de música que, no contexto da educação básica, “deve ser pensada com base na construção de novos valores, contemplando a pluralidade de realidades e espaços, e a compreensão do caráter multidimensional da música e seu ensino na atualidade” (SANTOS, 2019, p. 8).

É nesse cenário que o monitor busca desenvolver suas habilidades docentes e caminhos metodológicos. Por meio dos conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso, o licenciando busca integralizá-los com base na ideia de transdisciplinaridade. Essa perspectiva vai em direção oposta à fragmentação do ensino/conhecimento de disciplinas isoladas e visa transpassar os limites colocados entre as disciplinas, ao perceber que tudo ao seu redor está conectado.

Nessa direção, o projeto acredita ser “necessário formar profissionais que consigam dar conta de atender às diversas demandas e contextos de ensino de música, contemplando valores, atitudes, gostos e conhecimentos trazidos do cotidiano” (SANTOS, 2019, p. 10).

Assim, a versatilidade e a capacidade de desenvolver um trabalho competente com a música tornam-se norteadoras na perspectiva de formação dos monitores inseridos no projeto.

3.3 Concepção norteadora de formação

Para atingir o objetivo do projeto, a concepção de formação norteadora utilizada nos documentos submetidos ao PROLICEN é a do professor crítico-reflexivo, pesquisador e problematizador de sua prática (PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Essa concepção acontece “problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e proposição do real” (PIMENTA, 2002, p. 15).

Nessa concepção, ressalta-se que, a partir de um olhar crítico e especulativo da própria prática pedagógica, constroem-se novos saberes, modos de pensar e agir em sala de aula, possibilitando compreender como ocorre a aprendizagem a partir da própria ação.

Articulando essa concepção com uma de minhas observações, percebi como isso ocorreu de maneira prática na práxis de ensino. Um dos monitores mais antigos tinha anotado seus relatórios das primeiras aulas e experiências no curso coletivo de violão. Após anos de prática e aprendizado, ele retomou suas anotações e pôde enxergar mudanças de perspectivas que o ajudaram a refletir sobre sua prática atual. Assim, tornou-se possível para ele avaliar seu próprio progresso por meio do caminho percorrido e de suas perspectivas teórico-metodológicas.

Dentro dessas perspectivas teórico-metodológicas, atualmente, parecem existir diversos caminhos metodológicos para atuar com ensino coletivo. Assim sendo, o planejamento se torna um dos aspectos fundamentais nessa modalidade. E, no quesito da produção de materiais didáticos, os monitores Mello e Pinheiro Junior (2017) apontam que:

Os materiais utilizados em aula, em sua maioria, são produzidos pelos próprios professores, em geral, são arranjos de músicas, estudos rítmicos baseados no repertório e adaptações musicais de acordo com a disposição do nível dos alunos em sala. Assim, nas oficinas, cada professor tem a liberdade para pensar em como produzir o seu material didático, e estabelecer os próprios objetivos ao decorrer do semestre, tendo em mente que os alunos devem se sentir motivados (MELLO; PINHEIRO JUNIOR, 2017, p. 6).

A liberdade dos monitores no ambiente do curso coletivo de violão parece ajudar no desempenho de cada turma, já que cada uma possui suas especificidades e particularidades

(SOUSA, 2018). Por exemplo, a metodologia utilizada em uma turma onde há um aluno com deficiência visual não pode ser a mesma adotada em uma turma com pessoas típicas, e o monitor terá que encontrar uma maneira diferente de conduzir a turma no aprendizado musical.

Segundo os monitores, torna-se importante ter contato com o grupo durante outros dias da semana, mesmo que remotamente, com o objetivo de auxiliar pessoas que não puderam estar presentes ou mesmo que precisem tirar dúvidas. Dessa forma, “também foram criados grupos online onde foram postadas vídeo-aulas bem informais reforçando o conteúdo passado no decorrer da semana de maneira mais resumida” (MELLO; PINHEIRO JÚNIOR, 2017, p. 11).

Cabe salientar que, com o estado atual de pandemia, desde 2021, o projeto vem se adequando ao contexto da COVID-19. Essa adequação se deu por meio da retomada do curso coletivo de violão na modalidade remota, e, nessa dinâmica de ensino, as interações passaram a ocorrer de forma síncrona e assíncrona (SANTOS, 2021, p. 4). A partir dessa necessidade, os monitores puderam ter contato com a modalidade remota de ensino e puderam incorporar essa opção em suas metodologias.

Assim, as interações transpassaram o ambiente de sala de aula e passaram a funcionar durante toda a semana, por meio de aplicativos e plataformas que ajudam na interação da turma, a exemplo do *Google Meet* e do *WhatsApp*. A partir da prática metodológica utilizada no atual curso de violão, Sousa, Sales e Almeida (2017) mostram que a motivação dos alunos se encontra como um dos objetivos iniciais das aulas:

As oficinas de violão coletivo oferecidas pela OVPB têm uma metodologia de ensino prática e direta. Desde a primeira aula o objetivo é que o aluno saia tocando pelo menos uma música e volte pra casa motivado a prosseguir com o aprendizado. Essa perspectiva está alinhada com uma proposta metodológica que visa promover o ensino a partir da experiência coletiva (SOUSA, SALES e ALMEIDA, 2017, p. 2).

No projeto da OVPB, a partir da prática instrumental é que se iniciam os alunos no violão, e todos os monitores buscam seguir essa filosofia. Por meio dos relatos encontrados na literatura, percebe-se que essa filosofia tem despertado o interesse da população local da cidade de João Pessoa ao ponto de o curso oferecido não dar conta da demanda dos interessados (SANTOS, 2021, p. 7).

Por outro lado, a concepção de transdisciplinaridade ressaltada nos documentos também move todo o trabalho desenvolvido na OVPB, pois essa ideia possibilita ao integrante do grupo uma visão mais significativa e ampla do conhecimento e da vida, na qual não há verdades absolutas, mas verdades relativas, passíveis de mudança a todo momento (SANTOS, 2008). É com o objetivo de promover a transdisciplinaridade que o Programa de Extensão (PROBEX)

tem auxiliado na formação dos Graduandos em música. Pois, a partir dessa concepção, os monitores buscam articular os conhecimentos adquiridos durante o curso e aplicar, de maneira prática, nas aulas do curso coletivo de violão, na construção de arranjos, adaptações e composições da prática violonística.

3.4 Formas de avaliação

Um dos principais pontos de avaliação utilizado no curso coletivo de violão é o recital de conclusão do semestre, momento para o qual são convidados os amigos e familiares dos alunos, e todas as turmas realizam uma apresentação musical com o repertório que aprenderam durante o semestre. Além de avaliar o progresso dos alunos durante a apresentação, os próprios monitores podem avaliar o trabalho desenvolvido pelos seus colegas de projeto, o que pode servir de inspiração para novas metodologias. Antes da pandemia, esse dia de recital acontecia em um auditório na própria UFPB.

[...] Neste dia, todos os envolvidos mostram os resultados do semestre letivo. Os alunos geralmente convidam seus familiares e os professores fazem convites a colegas de curso e outras pessoas ligadas à área de música. Ao iniciarem as apresentações, as turmas contam com o auxílio de seus professores na performance final, o que também faz parte do processo, pois também é abordada a questão da performance ao longo de todo trabalho desenvolvido junto aos alunos (SOUSA; ARAÚJO, 2016, p. 7).

Segundo os relatos dos monitores, esse também é um dia para o aluno de violão experimentar a sensação de ser músico e subir no palco. Dessa forma, além de ser um momento de avaliação do trabalho construído ao longo do semestre, também se torna uma oportunidade de aprendizagem prática para os alunos. *“No recital é bacana ver o resultado do semestre e também é um momento especial que todos gostam. Além disso, o semestre se encaminha pra isso, como se fosse um objetivo geral”* (Ana, 2021).

Ana destaca que, em alguns casos, o recital também é visto como um objetivo geral do semestre. Nessa direção, a turma estuda cada música pensando na construção do repertório para esse dia e em possíveis arranjos que fiquem interessantes para a apresentação²⁰.

Por outro lado, trata-se apenas de um dos instrumentos de avaliação utilizados pelos monitores. A partir das observações, percebi que o instrumento predominante tem sido a observação que ocorre tanto durante as aulas quanto por meio de atividades assíncronas.

²⁰Assistir ao recital de conclusão do curso coletivo de violão referente ao semestre 2021.1: https://www.youtube.com/watch?v=qxj8_TNwHY&ab_channel=OrquestradeViol%C3%B5esdaPara%C3%ADba.

Faço observações nas aulas, mas também peço vídeos para fazer esse acompanhamento. A partir disso, visualizei o crescimento deles e gostei muito. Eles me surpreenderam... Às vezes, subestimamos os alunos pensando que eles não vão dar conta, mas foi muito legal o resultado. Eu levo muito em consideração a parte de expressividade durante as aulas, da participação, da vontade de estar no “palco” para se sentirem músicos (Aldo, 2021).

A partir do depoimento de Aldo, podemos perceber que a avaliação acontece por meio de vários instrumentos, e as observações tomam destaque em todas as atividades desenvolvidas. Além dele, os monitores Juliana e Victor também solicitam, semanalmente, aos alunos, vídeos performáticos, como forma de avaliação.

Outro instrumento avaliativo utilizado por Juliana foi uma avaliação teórica “*onde eles precisavam colocar as notas do braço do violão até a casa 12, cifras dos acordes e a ordem das escalas maiores partindo de uma nota x* (Juliana, 2021). Nessa direção, percebemos que, apesar de instrumentos avaliativos em comum, cada monitor desenvolve suas estratégias de avaliação.

No caso de Juliana, ela foi a única monitora que utilizou uma avaliação teórica. Outros até abordaram alguns conteúdos teóricos, mas decidiram não realizar uma avaliação diretamente sobre esses aspectos. Por fim, por meio dos documentos e relatos apresentados, foi possível identificar as concepções de formação do professor de música adotadas pelo projeto formal da OVPB, qual o perfil dos participantes do projeto, bem como sua dinâmica de trabalho.

No capítulo a seguir, por meio das observações e das entrevistas e dialogando com a literatura, apresentarei a análise e a discussão dos dados obtidos na pesquisa. De forma mais direta, evidenciarei, nessa parte do trabalho, como a práxis de ensino se relaciona com a prática violonística no contexto da Orquestra de Violões da Paraíba.

CAPÍTULO 4

4. A FORMAÇÃO DO MÚSICO-PROFESSOR NA OVPB

No presente capítulo, analisarei as observações realizadas em campo, os depoimentos da coordenadora e dos monitores que participam das duas frentes de atuação do projeto. A partir dos dados obtidos, tornou-se possível estabelecer cinco tópicos para discussão: a colaboração e a cooperação; a condução dos monitores; o planejamento dos monitores; desafios encontrados e impactos iniciais.

4.1 A colaboração e cooperação “*até sabia o conteúdo, mas não sabia ensinar*”

O primeiro ponto que quero destacar é referente ao recebimento dos novos monitores no projeto. Quando um monitor vai iniciar no curso de violão, a coordenação e os demais monitores ajudam no planejamento e em possíveis dúvidas. Principalmente porque os recém-chegados nunca tiveram contato com ensino coletivo de instrumento, tendo em vista que o ensino na graduação acontece de forma tutorial (professor-aluno). Além disso, alguns monitores não chegaram a ter experiência de ensinar violão nem de forma tutorial. Juliana destaca que “*essa foi minha primeira experiência oficial dando aulas, pois até então eu não sabia como fazer isso*” (Juliana, 2021).

Conforme apontado por ela, percebemos o desafio que é iniciar o processo de formação docente. Além de nunca ter lecionado aulas de violão, a monitora já iniciou na modalidade coletiva, que possui algumas particularidades diferentes da aula tutorial. Diferentemente de Juliana, Ana destaca que já tinha experiência ministrando aulas de violão na modalidade tutorial, mas nenhuma experiência na modalidade coletiva. “*Antes da OVPB eu dava aulas particulares, mas coletivamente foi minha primeira experiência*” (Ana, 2021).

Para Souza (2015), “[...] existem habilidades cruciais que vão desde a administração da turma, passando pela definição de objetivos, até o entendimento da função do professor no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis de habilidades musicais” (SOUZA, 2015, p. 21). Essas habilidades são adquiridas na medida em que o monitor vai experimentando e trocando conhecimento com outros monitores que estão atuando nessa modalidade há mais tempo.

Em sua iniciação no curso de violão coletivo, Ana ressalta que teve referência dos colegas mais antigos: “*Quando cheguei, além dos coordenadores, os outros monitores também*

me ajudaram na forma de ensinar. Muito da minha aula é baseada no que vi os outros fazendo e funcionava, além de testar novas possibilidades” (Ana, 2021).

A colaboração e a cooperação que ocorrem entre os monitores parecem ajudar os ingressantes no curso de violão com a dinâmica das aulas coletivas. Além disso, os mais antigos se tornam referência para apontar possíveis caminhos metodológicos dentro da dinâmica coletiva. Mas os ingressantes no projeto tendem a incorporar suas ideias e individualidade na hora de ensinar. Ainda sobre essa iniciação, Juliana aponta que *“até sabia o conteúdo, mas não sabia ensinar. O curso de violão coletivo da OVPB foi um marco na minha formação docente” (Juliana, 2021).* Como essa cooperação funcionou por meio da observação de monitores mais experientes, podemos associá-la com a estratégia de “Tutoria entre iguais”.

Além da cooperação entre os monitores com a questão de condução das aulas, outro aspecto de contribuição na formação dos iniciantes foi com relação ao ensino remoto, tendo em vista o estado de pandemia mundial que estamos vivendo. Nessa direção, observando as aulas no curso de violão, percebi que foi um grande desafio conduzir aulas coletivas na modalidade remota. Pois, devido ao atraso existente nas videochamadas, tornou-se difícil tocar junto.

Esse “tocar junto”, conforme citado no segundo capítulo do presente estudo, representa uma das principais características do ensino coletivo de instrumento. *“Minhas experiências de ministração sempre tinham sido particulares e, além disso, aconteceu a pandemia junto. Então, costumo dizer que foi uma experiência dobrada: aula coletiva e ensino remoto. Isso foi um desafio!” (Victor, 2021).*

Em seu relato, Victor aponta dois desafios que precisou enfrentar ao mesmo tempo: aulas coletivas e ensino remoto. Para um professor em formação, esses desafios podem frustrar as expectativas tanto do monitor quanto dos alunos. Entretanto, a colaboração entre os participantes do projeto mostrou eficácia nesse aspecto. No âmbito do curso coletivo de violão, a colaboração acontece de forma sistemática, conforme apontado pela monitora Juliana:

Temos encontros quinzenalmente com os coordenadores e os outros monitores. Além disso, acredito que a troca de conhecimento e material ajuda muito mais que a conversa. Isso me ajudou bastante no início! Eu fui assistir aula de outro monitor mais antigo para ver como funcionava e nisso fomos nos ajudando, mas tendo minha individualidade no planejamento (Juliana, 2021).

A partir dessa experiência, podemos observar que, tendo em vista que as aulas são ministradas uma vez por semana, a cada duas aulas ministradas, os monitores têm um encontro entre eles e a coordenadora para compartilhar dúvidas, dificuldades e anseios. Além disso, essa troca de experiência transcende a sala de aula e passa também pelo exercício de escrita

acadêmica. Quando observamos os relatos de experiência apresentados no capítulo anterior, percebemos que os monitores são estimulados a escrever coletivamente.

Por sua vez, esse momento de troca de experiência e aprendizado pode fazer referência à estratégia “Aprendendo juntos”, tendo em vista que os monitores trabalham juntos, visando à recompensa de ter um trabalho publicado em anais de eventos, o que normalmente acaba sendo o primeiro passo na formação do futuro pesquisador.

Ainda nesse relato apresentado, Juliana destacou que sua individualidade se encontra presente no planejamento de suas aulas, pois “o processo de aprender a ser professor não pode ser generalizado, visto que os caminhos percorridos durante a trajetória formativa e a aprendizagem da docência são distintos a cada profissional” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 92). Embora a colaboração e a cooperação possibilitem uma unidade de concepções entre os monitores, cada um tende a planejar e a aprender de forma individual.

Saindo do curso coletivo de violão, observaremos que esse tipo de colaboração também ocorre na primeira frente de atuação do projeto: a prática violonística. A coordenadora aponta com relação ao desenvolvimento de arranjos que:

Quando solicito que os participantes escrevam arranjos, meu objetivo é que eles aprendam e desenvolvam suas habilidades. Esse exercício de escrita é muito importante para quem está começando, principalmente quando se escreve para instrumentos diferentes do seu. Quando o aluno nunca fez e não sabe como fazer, encaminhado para conversar com pessoas que já escrevem, sejam professores ou membros mais experientes e, depois do primeiro arranjo, a pessoa começa a ter familiaridade com a escrita e passa a desempenhar essa função com facilidade. Então, essas e outras aprendizagens acontecem de forma prática na orquestra de violões. Acredito que levar esse arranjo para um concerto deve ser muito motivador e gratificante para os alunos (Coordenadora, 2021).

Nessa direção, tornou-se possível identificar uma colaboração entre os participantes também no âmbito da primeira frente de atuação. Assim, cada membro do projeto contribui com a escrita do seu instrumento e do arranjo de forma geral. A orquestra de violões, conforme citado no capítulo anterior, não é formada apenas por violões, e, quando a escrita é para outros instrumentos, surgem dúvidas sobre a melhor maneira certa de fazer.

Tendo em vista que o instrumentista passa anos de sua formação exercitando leitura no seu instrumento, ele se torna uma das melhores referências para ajudar na iniciação da escrita. Assim, devido ao fato de cada um contribuir com o conhecimento acerca da escrita do seu instrumento e de a soma das partes possibilitar o monitor construir um arranjo, essa estratégia de condução se assemelha ao “Jigsaw 2”. Além da construção de arranjos, outro

momento importante que merece destaque na temática de colaboração e cooperação é o do ensaio geral e do ensaio de naipe. Com relação aos ensaios de naipe, a coordenadora aponta que:

Nós montamos a estrutura da orquestra com as pessoas que vão assumindo algumas funções. Naturalmente, temos os chefes de naipes e eles tem a responsabilidade de assumir a representatividade do seu naipe. Então, problemas do naipe são resolvidos ou passados para o regente por eles. Para resolução, essa ajuda é mútua entre todos os integrantes da orquestra, mas o chefe de naipe é visto como uma referência (Coordenadora, 2021).

A partir desse depoimento e das observações realizadas no grupo, percebi que a interação dos participantes ocorre tanto de maneira colaborativa (grau de autonomia maior), como de maneira cooperativa (grau de autonomia menor). Pois, no momento do ensaio de naipe, há predominância da cooperação. Podemos afirmar isso pelo fato de os objetivos serem pré-estabelecidos pelo regente e de o chefe de naipe desenvolver um papel de “mediador” entre o regente e os integrantes do seu naipe. Além disso, o papel do chefe de naipe também faz referência à estratégia de cooperação “Tutoria entre iguais”.

Entretanto, no momento do ensaio geral e da construção de arranjos, todos os integrantes podem colaborar sem uma pré-sistematização e sem necessitar de um monitor mediando a dinâmica (Aprendendo juntos e Jigsaw 2). Assim, dependendo do momento, a interação pode ocorrer de maneira colaborativa ou cooperativa, bem como alternar entre as três estratégias apresentadas (Tutoria entre iguais, Aprendendo juntos e Jigsaw 2).

Ainda nessa frente de atuação, podemos apontar alguns momentos importantes para refletirmos sobre a interação dos participantes. Nessa direção, a coordenadora aponta que “*tudo que fazemos é com o intuito de formar: fazer arranjo, compor, reger, dar ideia de interpretação, tocar, etc. Quando o aluno passa de passivo para ativo, ele aprende muito mais e eu faço questão de dar autonomia para todos*” (Coordenadora, 2021).

Muitos membros do projeto possuem o hábito de compor tanto música instrumental quanto canções populares. A partir disso, desenvolve-se um encadeamento de conhecimentos práticos que vi acontecer comigo e com outros colegas do grupo. Partindo de uma composição, torna-se necessário construir um arranjo para a orquestra. Nessa construção de arranjo, pensa-se numa ideia de interpretação, e a regência também é exercitada antes de tocar.

No projeto, os participantes têm espaço para reger e conduzir o ensaio geral. Nesse momento, a pessoa que vai para a frente aprende de maneira prática, e os participantes, juntamente com a coordenadora, ajudam em dúvidas que surjam tanto na regência quanto na interpretação musical.

Quando um participante vai conduzir o grupo em um determinado momento, ele se torna a referência do grupo e passa a exercer um papel central. Podemos assemelhar essa função com a do mestre de filarmônica apontado no trabalho de Smetak (2019). Assim:

Tecnicamente, as exigências para essa função são grandes, pois envolvem habilidades além do ensinar, afinal o mestre é um líder, uma referência para os seus alunos e além de ensinar, deve reger, compor, arranjar e ser uma fonte de inspiração e conhecimento (SMETAK, 2019, p. 56).

Entretanto, pelo fato de ser um momento de ensaio e aprendizagem, há uma colaboração por parte dos integrantes que o ajudam nessa construção. Essa dinâmica só chega ao seu ápice no momento do concerto, quando o aluno deixa seu lugar de instrumentista e vai para frente do grupo reger uma música. Assim, o participante, antes de chegar ao palco, é preparado pelos próprios colegas e pela coordenadora do grupo, e isso torna o momento e o ambiente “leve” e favorável para o aprendizado.

Por fim, percebemos que *“a autonomia é uma proposta que delinea todo o projeto, tanto na orquestra quanto no curso de violão”* (Coordenadora, 2021). Essa autonomia não quer dizer desenvolvimento independente ou simplesmente individual, mas uma individualidade desenvolvida coletivamente, partindo das referências de um núcleo mais antigo no curso de violão, ou partindo das contribuições dos colegas de orquestra na prática violonística.

Com a constatação das interações e construções coletivas no projeto, no próximo tópico, buscaremos entender como tem sido realizada a dinâmica metodológica de aula no curso coletivo de violão e identificar possíveis conexões com a prática violonística.

4.2 Condução dos monitores: “minha estratégia foi fazer eles tocarem mais e eu falar menos”

Antes de falarmos como cada monitor conduz sua aula, precisamos lembrar o que já foi constatado na pesquisa anterior (SOUSA, 2018): o projeto foca em um ensino partindo da prática. Mas, para enfatizar que essa perspectiva continua na mesma direção, destacarei alguns trechos com relação a isso. Assim, *“existe o direcionamento que o próprio curso oferece: fazer com que os alunos tenham uma experiência mais prática, para que eles saiam tocando”* (Aldo, 2021).

Durante as reuniões pedagógicas, os monitores, constantemente, traziam resultados que vinham alcançando com suas turmas e os desafios que estavam enfrentando. O ensino

realizado na perspectiva prática parece atuar diretamente na motivação dos estudantes, pois rompe com as práticas conservadoras, nas quais o aluno, antes de pegar no instrumento, passava um semestre estudando teoria musical.

A perspectiva do projeto é quebrar com a ideia de pegar no instrumento só depois de aprender a parte teórica ou de que tocar violão é muito difícil. Então, minha orientação é que eles já comecem a primeira aula fazendo com que todos toquem alguma coisa, mesmo sendo algo simples. Assim, temos essa perspectiva enquanto projeto, mas o procedimento é criado pelos monitores. Dessa forma, quem está no projeto vai se tornando professor, enquanto ainda é estudante da graduação (Coordenadora, 2021).

Essa perspectiva de ensino prático ajudou Victor a repensar toda sua didática instrumental. Ele destaca que *“há um direcionamento para o ensino prático e eu era muito teórico e técnico. Assim, precisei dar uma moldada na minha maneira de ensinar”* (Victor, 2021). A partir das observações e do contato com os monitores, notei que a didática na qual Victor costumava trabalhar se dava pelo seu processo formativo, pois seus professores de instrumento lhe direcionaram para um estudo técnico antes de tocar o repertório.

Corroborando a perspectiva do projeto, Sá (2016) enfatiza que se utilize apenas a "teoria aplicada", segundo a qual os conceitos teóricos só são expostos aos alunos quando foram vivenciados primeiramente na prática, ou seja, articulando a teoria com a prática experienciada. Outra monitora, por meio da experimentação, chegou à mesma perspectiva defendida pela autor. *“Percebi que a prática nos leva a pontuar algumas coisas teóricas e que a informalidade funciona melhor para o ensino. Assim, minha estratégia foi fazer eles tocarem mais e eu falar menos”* (Juliana, 2021).

Nessa direção, a única diretriz instruída para os monitores é que se procure ensinar violão tocando mais e explicando menos, como destacado pela monitora Juliana. A partir disso, como, então, os monitores procedem nas aulas? *“Tem uma lógica geral a ser seguida, mas dá espaço para testarmos nossas ideias. Cada turma é única e, por isso, precisamos adaptar as ideias”* (Ana, 2021). No relato de Ana, podemos perceber que os monitores são livres para testar suas ideias metodológicas e que constantemente precisam repensar suas práticas de ensino. Por meio dos relatos, notamos que a condução dos monitores proporciona o exercício dos saberes docentes apresentados por Tardif (2012) e está em unidade com as perspectivas do músico-professor apresentadas por Weber e Garbosa (2015) e Reis e Oliveira (2021).

Como aponta Battisti (2020), essa construção de identidade se torna comum no Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), pois, nos cursos de graduação, não existe formação específica para quem deseja trabalhar com essa modalidade.

É comum que o professor inicie sua prática docente ensinando da mesma forma que aprendeu, principalmente quando não teve acesso a outras referências didáticas e/ou metodológicas. Esse problema se agrava quando se trata de professores de ECIM, pois não existe uma formação específica para estes profissionais (BATTISTI, 2020, p. 34).

Nessa direção, Barros também alerta sobre a necessidade de repensar os caminhos metodológicos no ensino de instrumento. Assim, [...] “Considero que o professor deve evitar ter uma visão estática sobre os métodos instrumentais, entendendo-os como um arquivo aberto de exercícios que não precisa ser linear, permitindo-se, assim, a liberdade de transformá-los e recriá-los, buscando novos caminhos e abordagens” (BARROS, 2017, p. 147).

Apesar de os monitores não seguirem nenhum método específico, cada um desenvolve seu caminho metodológico. Entretanto, esse caminho não tem o mesmo efeito em todas as turmas, e eles precisam constantemente adaptar suas abordagens. Mas, antes de falar sobre o planejamento de cada monitor, quero destacar algumas condutas gerais adotadas por eles.

Durante o ano de 2021, as aulas ocorreram de forma online pela plataforma do *Google Meet*. As aulas expositivas predominaram na abordagem metodológica utilizada pelos quatro monitores observados e ocorreram de forma síncrona. Além das aulas síncronas, durante o decorrer do ano, também ocorreram atividades assíncronas. Nessas atividades, foram solicitadas gravações individuais referentes às músicas trabalhadas nas aulas.

As interações com a turma no modo assíncrono ocorreram por meio dos aplicativos *WhatsApp* e *Google Classroom*. Conforme citado por dois antigos monitores em um artigo, “através desse meio de comunicação virtual, é possível criar maior interação entre: alunos x alunos e alunos x monitores, resultando num maior aproveitamento do aprendizado coletivo dentro das oficinas de violão da OVPB” (SOUSA; ARAÚJO, 2016, p. 6). Dessa forma, a interação com a turma se deu de formas assíncrona e síncrona durante todo o semestre.

Com relação a tocar junto, uma solução utilizada pelos monitores com a turma foi executar trechos trabalhados junto ao monitor com o microfone desligado. Em uma das aulas, houve a revisão da música “Trem bala”, realçando-se a batida e os dedos da mão esquerda a serem utilizados nos acordes. A dinâmica utilizada foi a de ouvir e acompanhar, fazendo isso com o microfone no modo “mudo”, para evitar o atraso da videochamada.

Quando se espera que os alunos realizem algum exercício de técnica ou aprimorem algum aspecto da postura, o professor pode servir como um bom exemplo, destacando pontos de relaxamento, posicionamento e movimento das mãos. O ensino de levadas também demanda que o professor exemplifique mostrando o movimento a ser realizado pela mão direita [...] (BRAZIL, 2017, p. 123).

Mesmo se tratando da perspectiva de leitura e de aulas presenciais, Brazil nos mostra a importância da referência do professor para os alunos. Assim, mesmo não sendo possível ouvir os colegas de forma direta, a figura do professor tende a ser o ponto de referência no momento da execução. A referência dos outros alunos era tida de forma indireta no momento em que, individualmente, eles abriam seus microfones para executar o trecho proposto pelos monitores.

Adentrando mais fundo no universo metodológico de cada monitor, Ana destaca sua maneira de ensinar violão: *“Eu gosto de trabalhar as mãos separadas. Tipo, trabalho os acordes e as mudanças entre eles. Depois, focamos no ritmo na mão direita. Posteriormente, tentamos unir as duas coisas bem devagar”* (Ana, 2021). Ela conduz sua aula trabalhando um desafio de cada vez, para, depois, exercitar a dificuldade de unir a função das duas mãos.

Para um aluno iniciante no instrumento, as funções da mão direita e da mão esquerda podem se relacionar com a de uma pessoa que está aprendendo a dirigir. No início, existe uma dificuldade motora para controlar embreagem, acelerar, olhar retrovisor, conduzir o volante, etc. Com a prática e o passar do tempo, esse movimento vai se tornando natural como um simples caminhar.

No violão, o processo ocorre de forma parecida, e, quando se quer ter um resultado mais rápido, trabalhar as mãos separadas pode ser uma possibilidade metodológica eficaz e mais estimulante. Pois, ao superar cada desafio, o aluno vai ficando mais estimulado para vencer o próximo e conseguir tocar. Esse estímulo é fundamental para o aprendizado dos alunos, e o professor precisa ter isso em mente no momento de conduzir a aula.

Despertar e manter a motivação dos estudantes no contexto escolar é uma tarefa que exige que o professor crie estratégias, como por exemplo: a forma de atribuir significado às tarefas em sala, como atribuir valores ao esforço e persistência do aluno, despende de tempo para a realização das tarefas, e a forma de dar feedbacks (BATTISTI, 2020, p. 36).

Nessa perspectiva de criar estratégias de ensino e aprendizagem, a monitora Juliana também trabalhou isoladamente os ritmos, acordes e melodias. Mas, por meio desses procedimentos, buscou desenvolver a musicalidade dos alunos.

Minha ideia era ensinar músicas, ritmos, acordes e melodias simplificadas, com o objetivo de exercitar a musicalidade. Então, eu evitava ficar fazendo exercícios técnicos e fui trabalhando eles dentro da música. Sempre faço uma revisão no início da aula e deixava algumas atividades para serem enviadas através do google classroom (Juliana, 2021).

Com relação à musicalidade trabalhada por Juliana, quero destacar, a seguir, como ela trabalhou isso com a turma desde a primeira aula de violão. Após ensinar como funcionavam os dedos da mão esquerda, a contagem das casas e as cordas no violão, ela pediu que os alunos fizessem o acorde de “mi menor” e para cada um tocar individualmente. Posteriormente, foi realizada uma percussão corporal com base no ritmo da música “We Will Rock You²¹”, da banda Queen.

Nessa dinâmica, os alunos faziam duas batidas para baixo nas cordas e uma batida abafada pressionando as cordas contra os trastes²² e reproduzindo um som referente ao da caixa na bateria. Assim, mesmo sendo uma execução simples e inicial, os alunos puderam tocar violão tendo a referência percussiva junto e, conseqüentemente, tendo uma compreensão mais ampla do fazer musical.

Com uma perspectiva similar, Aldo também busca, desde cedo, trabalhar o violão percussivo e a musicalidade em suas aulas. “*Começo a falar sobre posições e já vamos tocando. Às vezes, insiro percussão corporal ou com outro instrumento percussivo*” (Aldo, 2021). Na condução metodológica, percebemos uma sintonia entre os monitores Aldo e Juliana. Talvez, isso seja resultado das interações nas reuniões pedagógicas dos monitores com a coordenadora.

Penso o primeiro momento da aula como uma revisão da música anterior, depois introduzo o conteúdo da aula do dia. Então, normalmente coloco a cifra da música, vou mostrando as posições daqueles acordes, peço para eles tocarem pra mim ouvir, peço para ver as posições. Depois mostro como penso a mudança entre aqueles acordes, caso tenha algum dedo pra manter ou dedo guia. Mas, busco sentir bastante a turma e os alunos, pois temos que ter muito cuidado para não deixar ninguém envergonhado ou desestimulado. Além disso, busco mostrar os diversos caminhos para executar aquilo, depois trabalho a musicalidade. Sempre estimulo a praticar constantemente para que as coisas funcionem bem (Aldo, 2021).

Aldo separa a aula em dois momentos: revisão e conteúdo novo. Um aspecto que chama atenção em sua condução diz respeito à exposição-resposta durante a aula. Pois, antes de avançar nos conteúdos, pede para que os alunos mostrem o que foi explicado. Essa metodologia possibilita ao monitor ter uma resposta instantânea de como o conteúdo foi assimilado pela turma.

Victor, por sua vez, opta por trabalhar os conteúdos isoladamente e se aproxima da didática utilizada por Ana. Assim, “*os conteúdos e aspectos técnicos são tirados de trechos das músicas*” (Victor, 2021). A estratégia de ensinar conteúdo a partir do repertório tem sido uma

²¹ https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk&ab_channel=QueenOfficial.

²² Varetas de metal que separam as casas no braço do violão.

ação em comum na didática dos monitores, e discutiremos isso detalhadamente no próximo tópico.

Por meio das observações no curso de violão, foi possível verificar alguns pontos estratégicos em comum nos quatro monitores participantes dessa pesquisa. Dessa forma, quero fazer referência desses pontos com a primeira frente de atuação para refletirmos sobre as aproximações com a prática violonística.

Como discutido anteriormente, os participantes constroem arranjos para o grupo. Partindo dessa constatação, o ponto que quero destacar é que essa construção se dá sem que eles tenham aula de como escrever arranjo para orquestra. Mas essa aprendizagem ocorre de maneira prática, por meio da experimentação e da colaboração entre os colegas.

Quando os alunos vão à frente do grupo reger uma música, eles também aprendem por meio da prática. Pois, tendo em vista que a disciplina de regência no curso de música da UFPB se encontra na parte final do curso, muitos ainda não teriam tido contato com a disciplina. Assim, esse conhecimento começa a ser construído na própria Orquestra de Violões de maneira coletiva, mediante uma abordagem experimental.

Nesse sentido, percebemos que, da mesma forma que o aprendizado ocorre de maneira prática na Orquestra, essa postura também é adotada no curso coletivo de violão. Essa é uma perspectiva do projeto que os monitores seguem e que podemos enxergar nas duas frentes de atuação.

Os monitores começam a criar ou a adaptar suas aulas e conduções metodológicas com base nesse princípio, bem como construir seu aprendizado na prática violonística. “Nesse processo ativo de adaptação, o sujeito, ao adaptar-se, conta com duas invariantes funcionais: assimilação e acomodação. Por meio de tais invariantes, utiliza os esquemas que já possui para a construção de novos conhecimentos” (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Partindo das adaptações, os monitores começam a construir novas perspectivas metodológicas e a repensar o planejamento das aulas no curso coletivo de violão a partir das características da turma. Por outro lado, o arranjo na prática violonística é construído a partir dos aspectos históricos e contextuais da música, visando incluir toda a instrumentação disponível no grupo. Dessa forma, falarei, a seguir, como acontece o planejamento dos monitores na segunda frente de atuação e como esse planejamento se relaciona com a prática violonística.

4.3 O planejamento dos monitores: “meu planejamento parte do repertório”

Como citei anteriormente, durante a pandemia, as práticas metodológicas dos monitores foram adaptadas para o contexto de ensino remoto. Com relação ao ensino coletivo de música, essa questão foi ainda mais desafiadora. Assim: “[...] *Antes a gente tocava junto, tinha a possibilidade de se olhar e agora não é possível. Mas a dinâmica de aula eu tentei preservar igual na época do presencial*” (Aldo, 2021).

Por ser o monitor mais antigo do curso coletivo de violão, Aldo sentiu muita dificuldade ao ensinar de forma remota. Entretanto, os conteúdos e suas perspectivas continuaram caminhando na mesma direção, moldando apenas sua metodologia e planejamento das aulas. Sobre esse desafio, Zorzal e Lorenzo (2019) apontam três aspectos fundamentais para o sucesso da aula:

[...] O professor que for adotar o ensino de violão de forma remota deve avaliar três aspectos que são determinantes para o sucesso da aula: 1) experiências prévias, expectativas e/ou necessidades individuais apresentadas por seus alunos 2) seu estilo de ensino enquanto professor de instrumento musical e 3) o tipo de interação que costuma estabelecer com cada um de seus alunos (ZORZAL; LORENZO, 2019 apud ZORZAL, 2020, p. 20).

O primeiro aspecto está relacionado à experiência prévia do professor com o ensino de instrumento musical, pois o ensino remoto traz desafios adicionais, se comparado com o presencial. Podemos destacar o tocar junto, os aspectos tecnológicos de velocidade de Internet, câmera e microfone compatíveis, entre outros. Dessa forma, ter experiência com o ensino presencial diminui a quantidade de desafios que se precisará enfrentar durante a aula, e acredito que o ensino remoto pode ser mais uma possibilidade no curso coletivo de violão.

Os outros dois aspectos são estabelecidos a partir da relação do professor com a turma. Assim, torna-se necessário estar em constante diálogo com ela, bem como avaliar que tipo de interação funciona melhor para aquela determinada realidade. Quando esse diálogo ocorre, o planejamento e a conduta metodológica caminham em unidade com os objetivos da turma, aumentando a probabilidade de sucesso e agindo diretamente na motivação dos alunos.

Todavia, cabe ressaltar que essas diretrizes foram pensadas para o ensino remoto tutorial. Consideramos que o ensino coletivo demanda questões mais desafiadoras que o ensino tutorial. Por exemplo, podemos destacar os níveis de desenvolvimento de cada aluno e a diversidade cultural de cada um.

Nessa direção, Ana destaca que, após estabelecer diálogo com os alunos, ela realiza seu planejamento partindo do repertório de preferência da turma. “*Faço baseado na turma.*

Sempre trago um repertório que os alunos gostam e escutam, depois começo com a parte prática do violão, metade da aula eu reviso o que foi proposto na aula anterior e na outra metade trago material novo, seja música ou conteúdo” (Ana, 2021).

Além de planejar de acordo com um diagnóstico da turma, ela divide a aula em duas etapas: revisão e conteúdo novo. Nessa perspectiva, a primeira etapa possibilita observar o progresso dos alunos por meio da última atividade proposta, e esse processo pode implicar alterações na segunda etapa da aula, caso o monitor julgue necessário. Para Tourinho (2002),

[...] o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento um espaço agradável onde as pessoas podem trazer as suas primeiras experiências para serem acrescidas, não tendo que deixá-las para aprender um repertório completamente novo e dissociado do anterior (TOURINHO, 2002, p. 237).

Quando os conteúdos trabalhados partem do repertório, o ensino tende a se tornar mais dinâmico e exigir novas estratégias por parte do professor de música. Victor, em um primeiro momento, buscou levar os conteúdos desvinculados do repertório e só depois chegou a um modelo partindo do repertório. *“No início fui fazendo algo intuitivo, levando conteúdos e observando a resposta da turma e isso foi moldando minha maneira de ensinar. Além disso, tive ajuda dos outros colegas monitores mais experientes que foram compartilhando materiais” (Victor, 2021).*

O processo de tentativa e erro também se torna importante no processo de formação do professor. Como apontado na teoria do professor reflexivo que fundamenta o projeto (PIMENTA, 2000; PIMENTA; LIMA, 2005/2006), o ciclo da prática-teoria-prática ajuda na construção da identidade do professor. Além de desvendar novas possibilidades para trabalhar o ensino de instrumento, essa construção tende a ocorrer de forma individual e diferente em cada indivíduo, dependendo de aspectos sociais, psicológicos e das especificidades da turma.

Nessa direção, Cruvinel (2003) contribui dizendo que “um relato interessante refere-se à adequação dos métodos de ensino coletivo à realidade do educando. Para tanto é necessário que se busque um repertório e arranjos condizentes com as aspirações de determinado grupo [...]” (CRUVINEL, 2003, p. 71).

Após alguns semestres de experiências no curso coletivo de violão, Victor passou a planejar os conteúdos partindo do repertório. Um processo de desconstrução foi vivenciado por ele, tendo em vista que seu aprendizado no violão foi construído com base em outra perspectiva metodológica, na qual se trabalha técnica isolada do repertório e de maneira sistemática.

Meu planejamento parte do repertório e eu acabo trabalhando os conteúdos e aspectos técnicos dentro da própria música. Assim, penso o repertório de maneira gradativa e trabalho os conteúdos dentro dele. Eu aprendi de outra forma e costumava fazer as coisas separadas, mas no projeto tivemos esse direcionamento e eu tenho usado essa metodologia (Victor, 2021).

Podemos perceber que os monitores, enquanto ainda são estudantes de graduação, começam a moldar sua maneira de pensar o ensino de instrumento. Normalmente, esse caminho é percorrido quando o aluno se forma e ingressa no mercado de trabalho. Provavelmente, isso ocorre porque ainda não existe uma sintonia entre o mercado de trabalho e os conteúdos trabalhados por nossas Universidades.

Além de Victor, outros monitores também adotaram a didática de partir do repertório do cotidiano dos alunos e trabalhar os conteúdos por meio dele. Por outro lado, Juliana tem buscado experimentar possibilidades metodológicas a partir da referência dos colegas e do que tem pesquisado com relação a atividades musicais. *“Sempre me senti muito livre para criar minhas aulas e experimentar. Iniciei no projeto com vontade de desvendar o novo. Além dos conteúdos que os monitores estavam mostrando, busquei fazer meu plano de aula baseado em tudo que fui pesquisando e vendo” (Juliana, 2021).*

No caso dela, seu planejamento e sua metodologia partem de uma fusão de conhecimentos e experiências. Primeiro, tem-se a própria referência de como aprendeu a tocar o instrumento; depois, a dos colegas de projeto; em seguida, o conhecimento docente disponível na Internet e, no momento de contato com a turma, o perfil e o universo cultural dos alunos. Nessa direção, Cruvinel ressalta:

Nas experiências musicais do cotidiano dos alunos estaria a chance para o trabalho sócio-pedagógico, embasado em uma experiência estética real e musical do aluno, e não como propostas de atividades musicais que transmitem conhecimentos isolados sobre métodos pedagógicos e repertório desvinculado da prática (CRUVINEL, 2003, p. 38).

Assim, percebemos que os monitores têm buscado articular os conhecimentos dentro do repertório. E, dentro da prática, trabalhar conteúdos teóricos articulados tem sido um ponto explorado pelo monitor Aldo. Quando a teoria é aplicada dentro da prática, o conhecimento faz sentido para o aluno, e o entendimento ocorre de uma forma diferente. *“Tratando de uma aula iniciante de violão, realmente também penso de forma mais prática. Procuro fazer com que os alunos toquem mais e aprendam teoria de forma agregada, sem o mesmo peso” (Aldo, 2021).*

Ele ainda destaca que a relação da prática com a teoria não tem o mesmo peso. Assim, considera que a prática ocupa o lugar principal nas aulas, e a teoria surge como um

complemento que auxiliará na prática. Quando pensamos nessa direção, um depoimento de Juliana nos ajuda a entender o papel da OVPB na formação dos monitores. *“Eu estou no 7º período do curso de licenciatura e nas aulas eu pude colocar em prática os conteúdos trabalhados nas disciplinas teóricas. Eu fui aprendendo a cada aula como ensinar, a partir do feedback dos alunos”* (Juliana, 2021).

Muitos professores recém-formados, quando entram em sala de aula, deparam-se com uma realidade nunca experimentada e sofrem com o processo de adaptação. Os estágios obrigatórios no curso são suficientes para uma primeira experiência de condução na sala de aula, mas é necessário um tempo maior de prática para esse desenvolvimento (CAMPOS, 2016, p. 91). Assim, a OVPB tem servido como laboratório e ponto de encontro dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso com a prática.

“A orquestra de violões é um grupo no qual todos os conhecimentos se encontram na prática. O que eles aprendem nas disciplinas isoladas, conseguem vivenciar no grupo” (Coordenadora, 2021). Essas experiências também são vivenciadas na outra frente de atuação do projeto, tendo em vista que, para se construir arranjos, é necessário conhecimentos de harmonia, contraponto, instrumentação, entre outros.

Articulando esse processo com a forma de planejamento no curso coletivo de violão, torna-se importante ressaltar que as ideias e os procedimentos que os monitores usam na construção de arranjo também partem do repertório de cujo arranjo são responsáveis. Pois, em um show com repertório popular, os monitores arranjam diversos gêneros musicais, e isso influencia na instrumentação escolhida e nos aspectos característicos do gênero musical. Por exemplo, o baião, que é um estilo musical característico do forró no Nordeste, tem uma célula rítmica característica e a presença marcante da sanfona.

Reis e Oliveira apontam uma questão importante para refletirmos nessa direção. “No campo artístico, especificamente no musical, é revelada uma determinada ideia de qualificação distinta entre músico e professor de música, especula-se qual música ou gênero musical é melhor, quais os procedimentos pedagógico-musicais válidos etc” (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Nesse sentido, podemos observar que a OVPB rompe com essa qualificação e (re)pensa os planejamentos e conhecimentos musicais de forma articulada, seja na práxis de ensino ou na prática violonística. Acredito que a colaboração e a cooperação entre os participantes contribuem para uma relação leve entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos musicais e tornam o fazer musical e docente mais dinâmico.

Estimular os alunos a interagir com os colegas favoreceu o trabalho docente, pois, a partir das atividades coletivas que focavam a cooperação entre os envolvidos, verifiquei um interesse maior por parte dos alunos em participar delas, e, conseqüentemente, maior rendimento na execução do instrumento (OLIVEIRA, 2015, p. 84).

Percebemos que essa interação e essa metodologia existentes no projeto têm sido positivas na formação acadêmica dos monitores, pois membros que participam há anos do projeto continuam no processo e estão constantemente se atualizando por meio das novas demandas que o mercado exige, a exemplo do ensino remoto. Essas demandas trazem consigo novos desafios e dificuldades a serem enfrentadas pelos monitores, mas também novas possibilidades de ensino e resultados. Assim, quero abordar, no próximo tópico, as principais dificuldades enfrentadas no projeto pelos monitores.

4.4 Desafios encontrados: “A dinâmica mudou bastante na pandemia por conta das práticas”

O tempo de pandemia mundial tem modificado e influenciado tudo na sociedade em que vivemos, e as práticas musicais não ficaram de fora dessa reformulação. Nessa direção, “*a dinâmica mudou bastante na pandemia por conta das práticas [...]*” (Aldo, 2021). O projeto da OVPB sofreu modificações e precisou reestruturar toda sua linha de atuação com a música, pois o cenário se encontrava em constante mudança, e isso causava instabilidade na organização dos horários das pessoas. Esse período de instabilidade começou a causar desistências (baixas anteriormente) no curso, como destacado no trabalho anterior (SOUSA, 2018).

Juliana apontou que “*uns três a quatro alunos desistiram, mas por motivos de força maior. Como por exemplo, trabalho e horários de aulas*” (Juliana, 2021). Quando o ensino de música entra em choque com as atividades profissionais, a aula de música, que, normalmente, não é prioridade, torna-se a primeira a ser sacrificada na maioria das vezes. “*Comecei a ter problemas por causa dos trabalhos e das aulas dos alunos que foram voltando. Então, as desistências ocorreram por motivo de força maior*” (Victor, 2021).

Essas situações não podiam ser controladas e foram afetando o trabalho coletivo, tendo em vista que a presença dos alunos influencia na dinâmica do ensino coletivo de instrumento. Battisti (2020) ressalta que a “aprendizagem requer iniciativa, presença e engajamento ativo: porque o aprendizado é um ato do indivíduo, os estudantes precisam estar dispostos a se envolver ativamente em uma situação de aprendizagem” (p. 67).

Além das desistências que ocorreram por conta das atividades profissionais dos estudantes, Ana destacou outro aspecto que pode ter influenciado na desistência dos alunos. *“Eu achei que teria mais desistência, pois demoramos quase seis meses para iniciar o outro semestre. Nesse demoramos apenas uns 15 dias e a turma não dispersou. Acredito que a desistência que houve foi por conta disso”* (Ana, 2021). Além de o período pandêmico atrapalhar a gestão de tempo dos alunos de violão, ele também influenciou negativamente em toda a estrutura do calendário da Universidade.

Isso implicou uma adaptação do novo contexto e demandou mais tempo para criar estratégias eficientes para o seguimento das atividades acadêmicas. Sabemos que, dentro de um intervalo de seis meses, muita coisa muda no meio de uma pandemia, e a música, que, geralmente, não é prioridade na vida dos alunos, vai ficando em segundo plano. Assim, o fator de desistência ocorreu, *“normalmente, por questões profissionais de trabalho ou de doença”* (Aldo, 2021).

Essa dificuldade não ocorreu apenas no curso coletivo de violão, mas também na prática violonística, principalmente durante a gravação dos vídeos coletivos. A coordenadora do projeto narrou como se deu esse processo de gravação²³ da OVPB durante a pandemia.

Nesse primeiro ano propomos a gravação de duas músicas através de edição de vídeo, pois os membros queriam tocar. Assim, fomos nos informar sobre como fazer isso. Mandamos as partituras e iniciamos o processo. A gravação foi bem demorada e todo o processo foi bastante complicado. Algumas pessoas não quiseram gravar e eu não entendi o motivo. Um núcleo pequeno fez a gravação da primeira música e, na segunda, eu conversei com cada um para verificar e vi que alguns membros estavam sem tempo para estudar. Na segunda música, a participação aumentou por conta desse contato. As pessoas se estimularam, gravaram e mandaram. Mas, a segunda música ainda não ficou pronta. Temos um integrante que assumiu a edição do áudio desses dois vídeo e ele nunca tinha feito. Então, o processo demorou bastante (Coordenadora, 2021).

Por meio do relato da coordenadora, podemos perceber que os membros da prática violonística também tiveram problemas de gestão de tempo, e o projeto, que servia como espaço de aprendizagem, acabou ficando em segundo lugar para alguns membros. Por outro lado, esse mesmo relato nos mostra um processo interessante que ocorreu com um monitor.

Diante do desafio de gravação, mesmo sendo um campo novo de aprendizagem, o monitor se propôs a estudar e aprender o processo de edição de áudio. *“Ele tentou fazer um*

²³ Produção realizada durante a pandemia pelos membros do projeto: https://www.youtube.com/watch?v=bMiAc5oK_5E&ab_channel=OrquestradeViol%C3%B5esdaPara%C3%ADba

trabalho de excelência profissional e eu fiquei impressionada com o resultado, porque já vi outros vídeos profissionais que não tinham a mesma qualidade de edição. Ele foi muito cuidadoso e atencioso com o processo” (Coordenadora, 2021).

Uma atividade desenvolvida de maneira prática e informal no projeto da OVPB influenciou totalmente na atuação profissional desse monitor. Nesse sentido, a “aprendizagem requer que o aprendiz se coloque em situação de vulnerabilidade: para aprender algo novo é preciso estar disposto a se engajar em situações fora da zona de conforto dos conhecimentos já adquiridos” (BATTISTI, 2020, p. 67). Entretanto, falarei desse aspecto mais detalhadamente no próximo tópico.

Outro tipo de dificuldade apontada foi relacionada à dispersão dos alunos no momento da aula. *“Acredito que a dispersão que acontece seja uma das dificuldades. Pois, é muito difícil dar atenção a vários alunos ao mesmo tempo. Essa foi minha primeira dificuldade” (Ana, 2021).* Esse aspecto do ensino coletivo tem sido um ponto marcante de diferença entre a modalidade de ensino tutorial e coletivo.

Nessa questão, percebemos que sua raiz surge da metodologia do ensino coletivo de instrumento, pois muda totalmente a postura do professor em sala de aula e, sem dúvidas, torna-se um aspecto que o professor precisa desenvolver para começar a atuar de forma eficiente nesse formato. A forma de falar muda, continua-se olhando para questões individuais dos alunos, mas trabalhando-as no coletivo, entre outras. *“Podemos inferir que o trabalho que era feito pelo professor com determinado aluno executante na hora do máster classe tinha também o objetivo de envolver toda a classe” (SOUZA, 2015, p. 59).*

De forma semelhante à postura adotada em atividades de *Masterclass*, a solução para lidar com questões que precisavam ser resolvidas foram tratadas envolvendo todos da turma. Quando falamos em especificidades do ensino coletivo de instrumento, os níveis de cada aluno surgem como um dos principais desafios da modalidade, conforme apontado pelos monitores no trabalho anterior (SOUZA, 2018). *“A terceira dificuldade que destaco são os níveis de cada aluno que vão se desenvolvendo diferentemente. Então tive que prestar atenção para não puxar demais e nem ficar muito devagar” (Ana, 2021).*

Nesse aspecto, Brazil (2017) destaca que, “diante dessa diversidade de níveis, cabe ao professor encontrar estratégias que ofereçam desafios a todos da turma, buscando manter a motivação e a persistência sem que ocorra uma individualização do ensino nas aulas” (p. 81). Assim, criar arranjos para uma turma específica pode auxiliar na resolução dos diferentes níveis, bem como exigir do aluno o que ele consegue ofertar naquele momento para a turma.

Dessa forma, “trabalhar com exercícios ou arranjos de peças a várias vozes é uma das soluções mais comuns, desde que o material seja adequado aos níveis existentes na turma” (BRAZIL, 2017, p. 81). A estratégia de utilizar arranjos adaptados para cada turma específica tem sido uma solução explorada pelos monitores e que tem funcionado no momento das aulas. Por outro lado, temos um caso específico que ocorreu com o monitor Victor. Ele destaca:

Quando a diferença é pouca, conseguimos sanar com arranjos. Mas, quando a diferença é muito grande, fica mais complicado. No meu primeiro semestre, teve um aluno que já tocava violão há 15 anos e foi complicado lidar com isso. Pois, eu via ele olhar com cara de tédio para o que estava sendo passado e isso era meio constrangedor. Eu não soube contornar a situação porque era meu primeiro semestre como monitor no curso. Mas, com as reuniões pedagógicas, tive ajuda para contornar a situação. Conversei com o aluno para deixar ele ciente de que era o módulo I e tudo ficou mais tranquilo. Hoje, consigo contornar melhor situações como essa (Victor, 2021).

No caso vivenciado por Victor, essa diferença de nível terminou saindo do padrão. Como o objetivo do módulo I é proporcionar o primeiro contato dos alunos com o violão, um aluno que já tocava há mais de 15 anos não poderia se adaptar bem nesse contexto. Um dos fatores que influenciam em situações como essa tem sido o nível de habilidade no qual o aluno se considera, tendo em vista que a concepção de iniciação no violão pode ser muito ampla.

Quando se faz a inscrição como aluno do curso coletivo de violão, pergunta-se ao aluno se ele já teve aulas ou se já sabe tocar violão. Dessa forma, encaminha-se esse aluno que já teve experiência para o módulo mais indicado ao seu nível. O problema é que, às vezes, o aluno considera seu nível iniciante e acredita que deve ir para o módulo I. Mas, pelo nível que possui, deveria se encaixar no módulo II ou III do curso.

Após destacar os desafios do ensino remoto, desistências e níveis de cada aluno, outra questão emergente foi com relação à estrutura tecnológica para as aulas, pois uma grande parcela dos monitores e estudantes não possuíam recursos para atuar nesse formato e foram pegos de surpresa pela pandemia.

Atualmente estou “confortável” porque adquiri mais recursos tecnológicos (Câmera em HD, tripé, PC, Microfone) e sei que nem todos os monitores podem adquirir um equipamento assim. Então o primeiro problema é a estrutura que ajude na aproximação da qualidade da aula presencial. Às vezes, pego-me pensando em quantos alunos perdemos por não terem o mínimo de equipamento para participar das aulas (Celular e internet boa) e essa é uma dificuldade por parte dos alunos para acessarem o professor (Aldo, 2021).

Nessa direção, Aldo apontou a falta de recursos tecnológicos adequados como uma grande dificuldade no ensino remoto. Além dos equipamentos em si, existem alunos que não possuem uma conexão estável de Internet para participar das aulas, e, durante as observações, percebi alguns alunos se ausentando no meio da aula por problemas de conexão.

Em outros casos, o microfone de captação não captava o som adequado, e isso dificultava a avaliação do professor. Sobre essa mesma questão, Victor acrescenta que *“é muito complicado falar de aspectos como postura e sonoridade de maneira online. Além disso, problemas de conexão com a internet dificultam o ensino”* (Victor, 2021).

Além dos problemas de gestão de tempo, os recursos tecnológicos emergem como um grande obstáculo para um ensino remoto de qualidade no âmbito do ensino de instrumento. Dessa forma, *“tinha algumas dificuldades que seriam mais tranquilas de sanar presencialmente. Por exemplo, ajeitar a posição da mão, corrigir um ritmo, estar junto para auxiliar, entre outros”* (Juliana, 2021). A partir das questões emergentes no curso coletivo, podemos estabelecer relações com a outra frente de atuação do projeto.

Ao perguntar se os monitores tinham passado por algo parecido na prática violonista, conseguimos fazer algumas pontes em seus depoimentos. *“Eu acredito que a dispersão também acontecia na prática violonista. Pois, quando a maestrina estava explicando alguma coisa para um naipe, o outro ficava conversando e acabava dispersando”* (Ana, 2021).

Ana chamou atenção para o fator da dispersão, e podemos relacioná-la com o desafio de lidar com vários alunos no ensino coletivo. Quando a pessoa que está conduzindo o grupo direciona a palavra para um naipe específico, os outros naipes tendem a dispersar por não estarem sendo orientados diretamente naquele momento. Entretanto, indiretamente, o que é pedido para um naipe precisa estar em unidade com todos.

Com relação ao ensino coletivo, essa mesma dificuldade vai surgindo quando o professor direciona uma explicação para um aluno específico. O restante dos alunos tende a tocar ou a não prestar atenção. Nesse sentido, mesmo sendo algo específico de um ou dois alunos, falar de forma geral para a turma se torna uma estratégia positiva para evitar a dispersão. Quem já estiver com o problema resolvido vai reforçando a informação sobre o aspecto tratado, e quem não estiver corrige sem precisar ser o “centro” das atenções.

Assim, essa estratégia de comunicação contribui para evitar que o aluno fique constrangido na hora de ser orientado ou ocioso por não se sentir integrado na explicação. Por ser uma modalidade coletiva, o aluno pode se sentir inibido ou constrangido pelo professor parar a aula e corrigir algo que supostamente só ele estaria fazendo diferente. Consequentemente, esse aspecto pode se ligar diretamente com a motivação do estudante.

Por outro lado, “*Com relação aos níveis, acontecia um pouco. Mas, acho que, como eram todos alunos de graduação, isso é menor*” (Ana, 2021). Na prática violonista, a maioria dos participantes são de nível de graduação, e essa diferença tende a ser menor. Mas, como apontado no capítulo anterior, há integrantes da OVPB que são alunos dos participantes, e, entre os próprios graduandos, existe diferença de habilidades.

Dessa forma, o grupo tem buscado estratégias para que todos participem, mesmo fazendo algo “simplificado” em trechos desafiadores. Nesse sentido, “*normalmente é resolvido pedindo para fazer algo mais fácil naquele trecho e tal, assim como nas aulas*” (Victor, 2021). A ideia da construção de arranjo surge mais uma vez como uma possível solução, inclusive na prática violonística. Pois, utilizando essa estratégia, consegue-se um resultado satisfatório, não se compromete a sonoridade do grupo, e o aluno é incluído em todo o repertório da apresentação.

Por outro lado, a coordenadora do projeto fala da dificuldade de coordenar um grupo como a OVPB e de alguns desafios enfrentados para que o programa funcione.

Coordenar um projeto nessa dimensão exige uma dedicação enorme. São projetos que precisamos escrever, relatórios que precisamos fazer, acompanhamentos dos membros, matrículas a serem realizadas, acompanhamento metodológico, atuar e exercer todo um processo administrativo. Se você não estiver firme nesse caminho, as coisas começam a desandar e essa é a parte mais complicada. Além da orquestra, temos uma série de outras atividades na instituição e elas acabam comprometendo um pouco o envolvimento. Acredito que esse seja o maior ponto de dificuldade (Coordenadora, 2021).

Como servidora pública e professora da Universidade, a coordenadora possui uma carga horária com a instituição. O projeto da OVPB entra como extensão e algo extra que demanda uma grande dedicação, principalmente por parte da pessoa que está na frente do grupo. Com as duas frentes de atuação, a quantidade de membros, bolsistas e demandas semanais, o projeto exige uma carga horária tão grande quanto a de professora de música na UFPB.

Para que as coisas funcionem efetivamente, torna-se necessário que exista uma distribuição de tarefas com os membros e bolsistas do grupo. Essas relações pessoais e profissionais ajudam o grupo a caminhar, mas também podem causar pequenos conflitos de entendimento e de responsabilidade. Afinal, trabalhar coletivamente, considerando-se que cada um tem sua individualidade, torna-se uma tarefa complexa e que exige muita maturidade dos participantes envolvidos.

Às vezes, você pede para fazer alguma coisa e a pessoa esquece, você tem que falar a mesma coisa e isso é cansativo, mas faz parte do processo. No geral,

isso é pouco perto das coisas positivas. Pois, quando a gente entra por aquela porta, toda essa parte administrativa fica pra trás e tudo acontece. As pessoas são bacanas, muda-se a dinâmica de ensaio, lê-se a música na hora em uma dinâmica de leitura à primeira vista. Assim, temos mais pontos positivos do que negativos nesse processo e as dificuldades são inerentes a qualquer projeto. Dificilmente teremos um ambiente completamente favorável para que tudo aconteça (Coordenadora, 2021).

Percebemos que, mesmo com as dificuldades encontradas até o momento, o grupo traz mais aspectos positivos em sua dinâmica. Nessa direção, as relações pessoais que não estão ligadas diretamente ao fazer musical tendem a contribuir para o processo de formação humana e social dos membros. Como objetivo apontado pela coordenadora, *“além do conhecimento musical, espera-se que eles sejam pessoas humanas, responsáveis, éticas e profissionais. Pois, cada um vai construindo sua própria formação dentro do processo e se espera que eles tenham essas principais características” (Coordenadora, 2021).*

Dessa forma, o processo de formação transcende os aspectos musicais e unem-se aos sociais, técnicos e culturais. Para Reis e Oliveira (2021), o indivíduo precisa tomar consciência dos processos e ampliar sua visão.

Sendo assim, a concretização das práticas musicais no contexto da formação do músico e do professor não estão relacionadas apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, e sim com a tomada de consciência de seus próprios processos, tendo em vista concepções do mundo social de forma mais ampla (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Ao tomar consciência dos processos vividos e das competências adquiridas, os atuantes do projeto começam articular suas experiências com sua vida profissional. Nesse sentido, quero tratar, a seguir, dos primeiros impactos na trajetória profissional dos monitores que participam das duas frentes de atuação.

4.5 Impactos iniciais: “todas as atribuições que tenho partiram da orquestra”

A partir das experiências vivenciadas no projeto, os monitores começam a se inserir no mercado de trabalho e a enxergar possíveis caminhos profissionais, pois *“essa experiência nas duas frentes traz uma versatilidade muito grande. Então, consigo ter um domínio maior da performance e também sobre minha fala e expressão” (Ana, 2021).*

Ana destaca a importância do projeto para seu processo de formação e ressalta que há várias possibilidades, a partir dessa versatilidade de conhecimentos trabalhados na OVPB. Weber e Garbosa destacam que

[...] o professor de instrumento que mantém suas atividades com a performance está constantemente em contato com questões musicais e com a reflexão sobre postura, contato com o público, comunicação com/para uma audiência, além do desenvolvimento de aspectos técnicos e musicais no instrumento [...] (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 102).

Nesse contato com o público, os monitores vão criando vínculo com os alunos do curso coletivo e com os demais colegas da prática violonista. Há inúmeros casos, nos quais o monitor, após encerrar sua temporada no coletivo de violão, é procurado pelos antigos alunos para lecionar em aulas particulares ou coletivas.

Além de o espaço da OVPB proporcionar aprendizagem e crescimento profissional dos monitores, também exerce função de ponte entre o estudante de graduação e o mercado de trabalho. Por outro lado, na parte performática, ele proporciona contato com eventos e organizadores que podem abrir as portas para shows e projetos musicais, dos quais os participantes da OVPB participam.

Toda essa dinâmica e essa experiência tocando no projeto possibilitam abrir portas para o mundo profissional, bem como tornar o monitor atualizado no mercado da área de música. *“Eu me enxergo um profissional bacana. Geralmente, quando sou entrevistado para ser contratado em algum lugar, o pessoal sempre acha que tenho uma experiência muito bacana na nossa área, principalmente por conta da versatilidade de habilidades” (Aldo, 2021).*

A partir do relato de Aldo, percebemos que esses aspectos influenciam significativamente na trajetória profissional dos monitores. Fazendo conexão com a proposta do projeto de formar profissionais que teorizam sua prática e chegam a uma nova prática, Figueiredo (2013) destaca alguns pontos positivos sobre essa dinâmica.

Convém salientar que o professor pode ser visto como um profissional teórico-prático que, através de estudo, dedicação e experiências vivenciadas em sala de aula, conquistou uma posição e competência para desempenhar suas funções com autonomia, segurança e coragem (FIGUEREDO, 2013, p. 34).

Assim, o projeto contribui para o desenvolvimento da autonomia, segurança e competência em sala de aula. Quando os monitores ingressam no projeto, alguns ainda não se sentem aptos para desenvolver funções profissionais, como apontado pela monitora Juliana, que está no seu primeiro semestre do curso de violão: *“Eu já tive oportunidades profissionais, mas não quero no momento. Pois, percebo que estou em um processo de formação. Quando sentir firmeza, começarei a trabalhar e aceitar as propostas que aparecerem” (Juliana, 2021).*

Apesar de estar iniciando sua trajetória, Juliana reconhece o caminho que precisa trilhar e que ainda não está pronta para atuar profissionalmente. O autoconhecimento se torna

algo positivo na vida de um estudante de graduação. Pois, ao saber das suas limitações, poderá buscar as melhores estratégias para superá-las. Nessa busca de superação e aprendizado, o professor e a aprendizagem colaborativa/cooperativa entre os monitores se tornam condutores que apontam os melhores caminhos.

Na perspectiva construtivista, o professor tem o papel de provocar seus alunos a construir o conhecimento pela via da criatividade e da criticidade. Assim, nesse processo dialético entre ação e reflexão, rejeita-se qualquer processo de ensino e aprendizagem que não leve em consideração o papel ativo dos sujeitos envolvidos (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 9).

A partir da perspectiva construtivista discutida por Reis e Oliveira (2021), percebemos que o projeto da OVPB funciona em consonância com a filosofia de formação profissional. Assim, proporcionar uma dinâmica de ação e reflexão por parte dos monitores se torna uma vertente principal e norteadora das práticas no projeto.

Outro monitor que refletiu sobre sua atuação na OVPB foi Victor: *“A partir dessas experiências, eu me vejo um professor e instrumentista mais maduro. Mas, olhando para outros colegas que tem mais tempo no projeto, percebo que ainda tenho muito para amadurecer”* (Victor, 2021). Apesar de se reconhecer mais maduro com relação ao seu ingresso no projeto, ele reconhece que ainda tem muito a crescer e aprender com seus colegas.

Reis e Oliveira (2021) ressaltam que os cursos superiores de música, além de incentivar a autocrítica e honesta reflexão sobre a música e suas pedagogias, devem proporcionar uma formação sociopolítica na vida dos estudantes.

Em síntese, os cursos superiores de música, responsáveis por formarem o músico e o professor de música, exercem, também, um papel fundamental na formação sociopolítica dos sujeitos. Em contrapartida, exigem dos músicos e professores de música em formação, constante autocrítica e honesta reflexão, não somente para uma melhor compreensão da música e de suas pedagogias, mas para formar cidadãos reflexivos, capazes de interagirem em um mundo cada dia mais complexo. Ora, o ensino superior, por ser aquele que mais se compromete com a sociedade, pelo menos no sentido de avanços tecnológicos e científicos, deve assumir a responsabilidade de formar músicos e professores cada vez mais conscientes de seu papel em sociedades plurais (REIS; OLIVEIRA, 2021, p. 13).

Assim, espera-se que um aluno que conclui a graduação em música consiga assumir sua responsabilidade social como músico e professor de música, bem como ser capaz de atuar em amplos contextos. Esses impactos inicialmente se dão no interior de cada indivíduo, para depois começarem a se concretizar em suas práticas.

Um exemplo desse primeiro impacto inicial foi apontado pelo depoimento de Victor. *“Planejei alguns projetos em outros locais. Por enquanto, tem sido um impacto mais interno. Pois, estamos ainda no meio de uma pandemia. Mas, comecei a pensar em algumas possibilidades para quando as coisas começarem a funcionar normalmente”* (Victor, 2021). A partir das experiências no curso e na OVPB, ele reconhece possibilidades de atuação em outros locais e com novos projetos a serem desenvolvidos.

Nessa direção, as funções e possibilidades vão se ampliando a partir das experiências dos monitores, e podemos observar isso também na trajetória de Aldo, que é o monitor mais antigo do projeto da OVPB no momento.

Eu estou dando aula de musicalização infantil em duas escolas de música, tenho dez alunos particulares de violão, que alternam entre os formatos presencial e online. Além disso, continuo dando aula no curso de violão coletivo da orquestra de violões. Com relação a renda, eu já vim de outras profissões antes da música e estou ganhando bem mais do que ganhava quando trabalhava no comércio. Estou me sentindo realizado e feliz (Aldo, 2021).

Na atual função profissional de Aldo, conseguimos enxergar a articulação das suas funções com as práticas exercidas na OVPB. Para entendermos melhor como o projeto influencia na atuação profissional dos monitores, quero retomar a proposta que o grupo pensou para esse período de pandemia.

Como não estava sendo possível tocar junto e fazer apresentações musicais, o grupo se propôs a realizar gravações de músicas do repertório e produzir vídeos de maneira remota. Aldo buscou se capacitar para fazer edição de áudio e contribuir com essa nova fase desafiadora que se iniciara no projeto. Essa iniciativa proporcionou uma nova competência e possibilidade de atuação profissional.

Esse monitor que fez as edições está abrindo sua empresa de produção. Outro aluno que ficava responsável com a parte de som também está trabalhando com essa parte e isso é muito bacana. Pois, eles podem nem se dar conta, mas a orquestra contribuiu para que eles encontrassem seu caminho de atuação dentro da música (Coordenadora, 2021).

Assim, cada função desempenhada no projeto de maneira prática e experimental, proporciona um momento de autodescobrimento dos monitores. A partir das experiências, criam-se afinidades com algumas funções e se observa quais propostas podem funcionar melhor para seu perfil de atuação.

A orquestra é uma vitrine para o mundo profissional. Surgiram muitos alunos para mim porque me viram tocando e ensinando na orquestra. Outro colega observou minha evolução no projeto e me convidou para dar aula em uma escola de música. Por isso, digo que o grupo contribuiu positivamente na minha vida (Ana, 2021).

Após analisar os depoimentos e observações ao longo dessa pesquisa, partilho da visão de Ana. A orquestra também se torna uma vitrine para atuação profissional, um espaço de encontro de conhecimentos na prática, bem como um ambiente de aprendizagem colaborativa e cooperativa.

5. CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender como a prática violonística e a práxis de ensino se relacionam na formação dos monitores no projeto da orquestra de violões da Paraíba. A partir disso, realizei uma revisão de literatura que gerou o primeiro capítulo desse trabalho e contribuiu para entender o que vinha sendo discutido sobre o ensino de violão no campo da pesquisa, qualificando meu problema de pesquisa e fundamentando todos os outros capítulos.

Nas duas primeiras categorias do capítulo, podemos notar que o foco dos trabalhos foi voltado para instituições, professores e estudantes desse contexto. Esses trabalhos permitiram reflexões acerca de como é realizado o ensino de violão na modalidade tutorial e superior e de como as concepções de ensino e aprendizagem são específicas de cada professor, instituição e alunos. Além disso, percebemos que a formação do professor e sua prática musical influenciam em sua didática e em sua postura metodológica.

A terceira categoria apontou que houve avanços significativos na modalidade de ensino EAD e que os recursos tecnológicos contribuíram efetivamente nesse processo. Na quarta categoria, os trabalhos apontaram pontos de divergências e convergências nos métodos de ensino do violão, aspectos sobre leitura à primeira vista, estratégias de autorregulação da aprendizagem e a consciência da educação corporal do violonista. Na última categoria, notamos que a literatura acerca do ensino coletivo de violão é ampla e trata de diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se os aspectos sociais, culturais, técnicos e musicais.

O segundo capítulo contribuiu para caracterizar a prática do ensino coletivo de violão e suas particularidades, bem como discutir as necessidades formativas do professor que atua nesse contexto. Notou-se que as perspectivas acerca do músico-professor são importantes para o mercado de trabalho, pois o músico e o professor se complementam, e uma vertente auxilia a outra nos aspectos de atualização de conteúdos, renda financeira, mercado profissional, entre outros.

No terceiro capítulo, tornou-se possível identificar toda a dinâmica metodológica existente no projeto da OVPB, as perspectivas que norteiam as atividades, o contexto histórico e as especificidades de cada monitor entrevistado. Percebeu-se que a prática instrumental da OVPB acontece em duas etapas: no ensaio geral e no ensaio de naipe. Mas, durante a pandemia, ocorreu apenas no ensaio de naipe e em atividades assíncronas para a produção de material audiovisual.

Com relação ao curso coletivo de violão, o ensino ocorreu de forma remota. Para a realização das aulas, houve adaptação na condução devido ao atraso da videochamada. Assim, no lugar de a turma tocar coletivamente e se ouvindo, essa dinâmica precisou ocorrer com microfones no modo “mudo”, e a referência sonora passou a ser a do monitor.

Os documentos e relatos da coordenadora do projeto apontaram que um profissional seguro, preparado para atuar nos mais diversos espaços de ensino, ético e problematizador da própria prática tem sido o principal objetivo de toda a dinâmica das duas frentes de atuação. Contribuindo para essa dinâmica de formação, o Programa de Extensão (PROBEX) da Universidade tem sido um espaço importante de exercício e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Graduação.

Por fim, o último capítulo possibilitou adentrar nas concepções dos monitores e analisar suas perspectivas docentes, performáticas e profissionais. Verificou-se que os monitores possuem características em comum, pois partem de uma vertente prática. Mas, ao mesmo tempo, possuem condutas metodológicas diferentes, de acordo com suas afinidades e visão de ensino.

Foi possível verificar que os monitores enxergam as duas frentes do projeto como complementares uma da outra. Assim, as dificuldades e os conhecimentos e experienciados no curso coletivo de violão também foram vivenciados no âmbito da prática violonística. As estratégias de condução também estavam em sintonia, e o arranjo surgiu como meio de ensino-aprendizagem nas duas frentes de atuação.

A prática violonística e a práxis de ensino se relacionaram desde a conduta prática até as conduções específicas de cada monitor, pois cada metodologia adotada e experimentada surgiu a partir de uma construção coletiva colaborativa e cooperativa entre o grupo.

Além disso, verificou-se que essa proposta de atividade extracurricular influencia positivamente na união dos conteúdos teóricos das disciplinas com a prática tanto na performance, quanto na docência.

Por fim, espero que este trabalho sirva de inspiração para novas pesquisas acerca do processo formativo de professores no contexto de orquestras de violões.

6. REFERÊNCIAS

ALONSO, Rodrigo Enrique Lara. *Por uma proposta pedagógica para as orquestras de violões das instituições musicais de ensino superior: um estudo de caso na escola nacional de música – UNAM (México)*. Dissertação (mestrado em música). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

AMORIM, Humberto. *Melchior Cortez e a Academia Brasileira de Violão: uma página do ensino do instrumento na primeira metade do século XX*. Revista Vórtex, Curitiba, V.6, n.1, 2018. p.1-27.

ARONSON, Elliot; OSHEROW, Neal. *Cooperation, prosocial behavior, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom*. In: Applied Social Psychology Annual, 1, 163-196. 1980.

ARÔXA, Ricardo. *Leitura à primeira vista no ensino e aprendizagem do violão clássico*. Revista Vórtex, Curitiba, n.2, 2013, p.110-130.

AZZI, Roberta Gurgel; BASQUEIRA, Ana Paula; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música*. Revista da abem, Londrina, v. 24 n. 36, p. 105-115, 2016.

BAILEY, Julia. (2008). First steps in qualitative data analysis: Transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127–131. doi:10.1093/fampra/cmn003

BARROS, Fábio Carrilho Santos. *Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Processos de criação musical). Programa de pós-graduação em música, Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BATTISTI, Dayane. *Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão*. Dissertação (mestrado em música – Área: Educação musical e cognição). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2016.

_____. *O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem*. Tese (doutorado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BONFIM, Éder Flávio Moura. *Os processos criativos na práxis musical: uma análise a partir do enfoque histórico-cultural*. In: Revista NUPEM, Campo Mourão, V. 12, N. 27, Dezembro, 2020. p. 337-353.

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

BOUIJ, Christer. *Two Theoretical perspectives on the socialization of Music Teachers*. Third Symposium on a Sociology of Music Education. North Texas, April 10-12, ACT, 2003.

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

BRAZIL, Marcelo Alves. *Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia*. Tese (doutorado em Música – Área: Educação Musical. Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 288f.

BRUFFEE, Ken. *Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning*. In: *Change*, Jan/Feb, 1995. p.12-18.

CAIMI, Roberto Leonardo. *A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de bacharelado em música do Brasil*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

_____. *Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas*. São Paulo: DIGITEXTO, 2012.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. *Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN*. Dissertação (Mestrado Música). UFRN, Natal. 2016.

CARDOSO, João Henrique Corrêa. *A técnica violonísticas: um estudo das convergências e divergências nos métodos de ensino no decorrer da história do violão*. Dissertação (mestrado em música – Área: música na contemporaneidade). Programa de pós-graduação em música e artes cênicas, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CHAGAS, Anderson Moisés Barbosa Souza. *Ensino coletivo de violão em um assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra*. Dissertação (mestrado em educação – Área: práticas sociais e processos educativos. Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2020.

COSTA, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira. *A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior*. Dissertação (mestrado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. *O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas*. Revista Per Musi, 28. 2013, Belo Horizonte, p.231-238.

CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. *O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12. 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003, p. 326-333.

DANTAS, Taís. *A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída*. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2010b, pp. 437-447.

FERNANDES, Alexandre Pfeiffer. *Perspectivas para o ensino coletivo de violão: em busca de uma abordagem holística*. Dissertação (mestrado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FIDALGO, Otávio Jorge dos Santos Coqueijo. *Uso das tecnologias digitais no ensino coletivo de violão para crianças: um estudo de caso no curso de extensão da UFBA*. Dissertação (mestrado em Música – Área: Educação Musical. Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 122f.

FIGUEREDO, Marcos Antônio de Araújo. *Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão de Santa Catarina*. Dissertação (mestrado em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FROEHLICH, Hildegard. *Sociology for Music Teachers: perspectives for practice*. Upper Saddle River. Pearson Education, 2007.

FURTADO, Adriano de Oliveira. *Educação musical na diversidade: um estudo de caso sobre o ensino coletivo do violão para pessoas com diferentes características de aprendizagem*. Dissertação (mestrado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Escola de Música da Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a Construção de um método*. São Paulo, 2000. 180p. Dissertação de Mestrado – Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2000.

IVAREDRA, Rafael; WOLFF, Daniel. *A prática da performance: relatos de violonistas de excelência*. XXX Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/30anppom/30CongrAnppom/paper/viewFile/79/53>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista *Katálysis*, Florianópolis, v.10, n.esp., p. 37-45, 2007.

MATEIRO, Teresa. *Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha*. Opus, Goiânia, v.13, n.2, p.175-196, 2007

MATTIUCI, Barbara. *Aprendizagem musical em família no contexto da aula particular de violão: um estudo de caso*. Dissertação (mestrado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MELLO, Danyel Costa; PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. *O ensino coletivo de violão: um relato de experiência sobre vivências, estratégias e propostas de ensino em uma turma de crianças*. In: Conferência Regional Latino-Americana de educação musical (ISME), 11, 2017, Natal. *Anais...* Natal: 2017, p. 01-13.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. “*Transformar música*”: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Dissertação (mestrado em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em música (ANPPOM), Brasília, 2006. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/congresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0404-218.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2018 às 10h00.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. *Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo*. Revista da abem, Londrina, v. 22 n. 32, p. 65-76, 2014.

NUNES, José Antônio. *A Orquestra de Violões da Paraíba: espaço coletivo de formação musical*. João Pessoa, 2013. 59f. TCC (curso em Licenciatura em música). UFPB, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, Adriano Almeida. *Iniciação ao violão utilizando acompanhamento de canções: uma proposta metodológica para o ensino coletivo*. Dissertação (mestrado profissional em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação profissional em música, Universidade federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Braga de. *A escola de Tárrega: uma nova pedagogia do violão*. Revista Vórtex, Curitiba, V.8, n.3, 2020. p.1-33.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma*. Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 19-30, 2010.

OLIVEIRA, Valmir Antônio de. *Violão e educação musical: por uma metodologia de musicalização com o violão*. Dissertação (mestrado em música). Programa de pós-graduação em música, Escola de Música da Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Victor Matos de. *O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal de Fluminense*. Dissertação (Mestrado em música). Programa de pós-graduação em música, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. *Estudo comparativo do aprendizado do violão no ambiente presencial e no ambiente digital através da pesquisa semi-experimental*. Tese (Doutorado em música – Área: Fundamentos Teóricos). Programa de pós-graduação em música, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensinar aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental*. PerCursos, Florianópolis, v.8, n.2, p.19-40, jul. / dez. 2007.

PASTORINI, Eduardo Vagner Soares. *Leitura à primeira vista ao violão: três estudos de caso em diferentes contextos acadêmicos com estudantes e violonistas profissionais*. Tese

(Doutorado em música – Área: práticas interpretativas). Programa de pós-graduação em música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Evandro Hallyson Dantas; NASCIMENTO, Guido Alves do. *Ensino coletivo de violão: um estudo sobre processos de ensino no movimento cultural Ecoarte*. 7º encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), Sobral - CE, Novembro, 2016. p.1-33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino Superior*. São Paulo, Cortez, v.1, 2002.

PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. *Educação Corporal na formação do Violonista: perspectivas de professores do instrumento*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em música, PPGM - Universidade de Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PORTELA, Girlene Lima. *Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão*. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2018 às 11:40.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade*. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação de Educação. Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363>. Acesso em: 03 ago 2022.

REBOUÇAS, Felipe de Miranda. *Modelos de avaliação da performance no violão em um curso de licenciatura em música a distância*. Dissertação (mestrado em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação em música, Escola de música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. *Dimensões das significações de músico e de professor: um estudo com licenciandos em música*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.16, n.2, p.735-748, abr./jun. 2021.

REQUIÃO, Luciana. *O músico professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Dissertação (mestrado em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. 2006.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Tese (Doutorado em música – Área:

educação musical). Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. *Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica*. Dissertação (mestrado em música – Área: música na contemporaneidade). Programa de pós-graduação em música e artes cênicas, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. *Revista brasileira de história e ciências sociais*, v.1, n.1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Carla Pereira dos. *Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao grupo de flautas do Projeto Musicalizar é Viver*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-06.

_____. *Orquestra de violões e oficina de violão coletivo: uma proposta para a formação de professores de música*. In: CONGRESSO REGIONAL DA ABEM, 13, 2016, Teresina. *Anais...* Teresina: 2016, p. 01-13.

_____. *Orquestra de violões e oficinas de violão coletivo: uma proposta para formação de professores de música*. João Pessoa: PROLICEN, não publicado, 2019, 21p.

_____. *Orquestra de violões e curso de violão coletivo: uma proposta para formação de professores de música*. João Pessoa: PROLICEN, não publicado, 2021, 16p.

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. *Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão*. 2017. Dissertação (Mestrado em música – Área: Educação musical). Programa de pós-graduação em música, Escola de música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Leandro Quintério dos. *Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Processos de criação musical). Programa de pós-graduação em música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCARDUELLI, Fábio; FIORINI, Carlos Fernando. *Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional*. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

SCHWAMBACH, Daniel. *A didática no ensino de violão em escolas de música de Santa Catarina*. Florianópolis, 2015. 168f. Dissertação (mestrado em música – Área: educação musical). Programa de pós-graduação em música (PPGMUS), Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2015.

_____. *O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário*. *Per musí*, Belo Horizonte, n. 31, p. 215-234, 2015.

SILVA, Camilla dos Santos. *Ensino de instrumento - violão – nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Teoria, Criação e Prática). Programa de pós-graduação em música, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Jaqueline Alves da. *Ensino coletivo de violão: concepções e práticas em uma escola particular de educação básica em João Pessoa*. João Pessoa, 2012. 64f. TCC (curso em Licenciatura em música). UFPB, João Pessoa, 2012.

SILVA SA, Fábio Amaral da; LEAO, Eliane. *Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos*. Revista Música Hodie, Goiânia, v.15, n.2, p. 176-191, 2015.

SIMÕES, Renan Colombo. *A Coordenação bimanual ao violão: um estudo experimental com estudantes de graduação e pós-graduação em música*. Tese (Doutorado em música – Área: Práticas Interpretativas). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SLAVIN, Robert. Co-operative Learning: What Makes Groupwork Work? In: DUMONT H, ISTANCE D, and BENAVIDES F (Eds.). **The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice**. Paris, France: OECD. 2010. p.161-178.

SMETAK, Ícaro. *A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia*. Tese (doutorado em Música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. 223f.

SOLTI, Endre. *Avaliação do ensino aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da Universidade Vale do Rio Verde*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Teoria, Criação e Prática). Programa de pós-graduação em música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUSA, Johnatan Martins de; ARAÚJO, Michel Soares de. *Orquestra de violões: um caminho para a prática em grupo e o ensino coletivo de violão*. In: CONGRESSO REGIONAL DA ABEM, 13, 2016, Teresina. *Anais...* Teresina: 2016, p. 01-10.

SOUSA, Johnatan Martins de; SALES, Joelson Montes de. *Ensino coletivo de violão: uma turma de diversidades*. IN: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 14. 2018, Salvador/BA. *Anais...* Salvador: 2018, p. 01-11.

SOUSA, Johnatan Martins de; SALES, Joelson Montes de; ALMEIDA, Walter Silva Pedrosa de. *Ensino coletivo de violão: uma atividade de aprendizagem perceptiva*. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 23, 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: 2017, p. 01-09.

SOUSA, Johnatan Martins de. *Orquestra de violões da Paraíba: um olhar para o ensino realizado nas oficinas de violão coletivo*. João Pessoa, 2018. 62f. TCC (curso em Licenciatura em música). UFPB, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Luan Sodré de. *Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

_____. *Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas de recôncavo baiano*. Tese (Doutorado em música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Luis André de. *Ensino coletivo de violão no século XXI: algumas considerações*. 7º encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), Sobral - CE, Novembro, 2016. p.152-160.

SUEIRO JÚNIOR, Ederaldo. *Uma análise do uso do gravador como ferramenta de autoavaliação no estudo do violão*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Práticas Interpretativas). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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

TOPPING, Keith. *Tutoria*. (Trad. Margarida Vieira Gomes). In **Séries Práticas Educativas 5**. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação Unesco. Bruxelas: I.A.E, 2000. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org>.

TOPPING, Keith. *Cooperative learning and peer tutoring*. In SMITH, P. e PELLEGRINI, A.D (Org). *Psychology of education: major themes*. Londres/Nova Iorque: RoutledgeFalmer, 2000. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library, 2004. P. 578-594.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. In: AGRINHO, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2021. p.61-93.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

_____; BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*. Salvador: Quarteto, 2003.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. Tese (Doutorado em música – Área: Educação Musical). Programa de pós-graduação em música do CLA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIEIRA, Pedro Nuno Bessa. *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa no contexto do*

ensino profissional. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Porto, Porto. 2000. 256f.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciene Wilke Freitas. *A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis*. Revista da abem, Londrina, v.23, n.35. p.89-104, jul./dez. 2015.

WEIZMANN, Cláudio. *Violão Orquestral - volume 1: metodologia do ensino coletivo e 20 arranjos completos para orquestra de violões*. São Paulo: Rettec, 2003.

WESTERMANN, Bruno. *As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologia digitais e características do ensino de instrumento no contexto de educação a distância*. Tese (doutorado em Música – Área: Educação Musical. Programa de pós graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 228f.

ZAFANI, Jose Tadeu Dutra. *Ensino de guitarra e violão: uma construção social e pessoal*. Dissertação (Mestrado em música – Área: Fundamentos Teóricos). Programa de pós-graduação em música, Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ZORZAL, Ricieri Carlini. *Estratégias para o ensino de instrumento musical: bases teóricas e exemplos práticos aplicados ao violão*. Revista Vórtex, Curitiba, v.8, n.3, 2020, p.1-24.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Departamento de Educação Musical
Curso de Licenciatura em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a formação do professor que atua com o ensino coletivo de violão, e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Johnatan Martins de Sousa, aluno do Curso de Mestrado em música da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro.

O objetivo do estudo é ‘compreender como a prática orquestral e a prática de ensino se relacionam na formação dos monitores no projeto da orquestra de violões da Paraíba’.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do processo de formação do professor de música, das metodologias acerca do ensino coletivo de violão, bem como possíveis reelaborações em torno das práticas pedagógico-musicais.

Solicitamos a sua colaboração com a concessão de entrevistas e permissão para o acompanhamento e registro de sua atuação prática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, anais e periódicos da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa oferece riscos limitados para a sua atuação, com pouca interferência em suas atividades, com

observações e registros audiovisuais utilizados apenas com sua autorização. Além disso, o produto (dissertação) lhe será devidamente apresentado após sua conclusão.

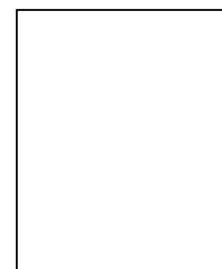
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a 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 desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador
Johnatan Martins de Sousa

Endereço (Setor de Trabalho): Rua José Firmino Ferreira, 1020

Telefone: (83)98694-7387

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Johnatan Martins de Sousa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Fábio Henrique Ribeiro

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista para o monitor

Nome:

Idade:

1. Como você ensina no curso de violão? Há algum direcionamento para as aulas?
2. Como você planeja suas aulas? Explique.
3. Há quanto tempo você ministra aulas de violão coletivamente?
4. Ministra ou ministrou aula nesse formato em outro lugar? Se sim, onde?
5. Quais são seus procedimentos para o ensino? Descreva detalhadamente.
6. Como os alunos respondem a sua aula?
7. Você percebe que os alunos conseguem aprender? Por que você percebe isso?
8. Há muita desistência? (Se sim ou se não) você saberia explicar o porquê?
9. Ocorre algum tipo de avaliação final do semestre? Explique.
10. Quais as dificuldades encontradas na aula em grupo até o momento? a pandemia contribuiu?
11. Com relação as dificuldades encontradas, você já passou por algo parecido na performance coletiva?
12. Como você vê a organização da orquestra de violões? Como funciona a organização do grupo? Fale detalhadamente do ensaio geral e de naipe.
13. Como participar das duas frentes do projeto contribui para sua formação?
14. Como você se enxerga profissionalmente ao ter experiência tocando em uma orquestra e ministrando aulas coletivas?
15. Já obteve algum resultado profissional que teve a partir da experiência no projeto? Como?

Entrevistas para o(a) coordenador(a)

Nome:

1. Antes de fazer parte do projeto, você já trabalhava com ensino de música? Se sim, conte sua experiência.
2. O que a OVPB representa pra você? Qual influência do grupo em sua vida?
3. Qual o papel da OVPB na formação do estudante de música? Explique.
4. Como você percebe a construção das aulas no curso de violão oferecido pela OVPB? Geralmente sai como planejado no projeto?
5. Como ocorre a organização dos ensaios no grupo de câmara? Explique os objetivos dos momentos.
6. Existe algum tipo de cooperação nos momentos de ensaios geral e de naipe?
7. Qual é o perfil do profissional que a OVPB espera conseguir formar no projeto?
8. Quais são os maiores desafios encontrados?
9. Como tem ocorrido as atividades do grupo em tempos de pandemia?