



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

**O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma
instituição de ensino superior no Nordeste brasileiro**

João Pessoa
Julho de 2024

LUCAS DANTAS GAIÃO

O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro

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

Orientador: Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa
Julho de 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G137v Gaiao, Lucas Dantas.

O violão brasileiro e seu ensino : uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no Nordeste brasileiro / Lucas Dantas Gaiao. - João Pessoa, 2024.

120 f. : il.

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

1. Violão. 2. Música brasileira. 3. Ensino de instrumento. 4. Ensino superior. 5. Violão brasileiro.
I. Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 780.614.131(043)

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

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: “O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro”

Mestrando: Lucas Dantas Gaião

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO
Data: 05/09/2024 17:13:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

 Documento assinado digitalmente
JOAO VALTER FERREIRA FILHO
Data: 09/09/2024 15:51:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. João Valter Ferreira Filho
Membro interno /PPGM-UFPB / UFCG

 Documento assinado digitalmente
LUAN SODRE DE SOUZA
Data: 19/07/2024 12:34:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luan Sodré de Souza
Membro externo ao Programa / UEFS / PPGMUS-UFBA

João Pessoa, 31 de julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo ao divino pela música, por todas minhas conquistas, pelos caminhos abertos, pelos encontros, pelo discernimento e condições de estar aqui. A minha mãe e meu pai, por todo apoio que deram e têm me dado. Todos os ensinamentos que partem do cotidiano, passam pelas nossas conversas sobre a vida, por tudo que fazem e fizeram por mim e que hoje, possibilitaram que eu tenha escrito essa dissertação. Vocês sempre me incentivaram a dar o meu melhor, encarar com seriedade e serenidade o que me proponho a fazer e ter fé diante dos desafios e batalhas que não de aparecer. Sem esse apoio e o exemplo de vocês não estaria onde estou hoje, então saibam que toda conquista minha é antes nossa. Também estendo esses agradecimentos a toda a minha família que é alicerce e diretamente ou indiretamente me apoia e me inspira, em nome da minha tia Fabiana (in memoriam) dedico esse trabalho, também, a vocês.

Não posso deixar de falar da minha companheira, Carolina, por compreender as ausências e a correria, por sonhar comigo e sempre acreditar em mim, me fazendo acreditar junto. Ela sempre desperta meu melhor lado e esteve comigo durante todo esse processo de pesquisa e escrita, tornando tudo mais leve.

Agradeço a meus amigos que estão ao meu lado há tempos me dando força, me inspirando e me incentivando a (per)seguir meu sonho e o que eu acredito, quando muitos duvidaram vocês estiveram comigo e não tenho palavras para agradecer a isso. Aos amigos que pude fazer na música, minha gratidão por tudo que me ensinam nos palcos e fora deles Além disso, minha gratidão especialmente aos meus amigos do mestrado, por toda união que desenvolvemos permitindo que estivéssemos caminhando juntos, sendo sempre suporte e acolhida.

Aproveito para registrar meu agradecimento a todos os professores com os quais pude aprender durante o mestrado e toda minha trajetória de formação, estes me ensinaram nas aulas e por meio da sua postura profissional. Incluo aqui os mestres que tive - e tenho - fora da academia, nos palcos, nos discos, pessoas que me ensinam e me inspiram a fazer, pesquisar e viver música. Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador Fábio Ribeiro por todo o suporte, acolhida, compreensão e ensinamentos no processo de construção dessa pesquisa, garantindo que tudo fosse feito da melhor forma possível. É um prazer trabalhar e aprender com um profissional de excelência que é, acima disso, um grande ser humano.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender como o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão em uma instituição de ensino superior localizada no nordeste brasileiro. Para tal desenvolveu-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa baseada em entrevistas, os dados coletados por meio destas entrevistas de caráter semiestruturado foram postos em diálogo com outros dados, obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica - voltada para literatura da área - e uma análise documental - de ementas de curso, fluxograma, e outros documentos relativos ao ensino de violão na instituição. A base teórica foi desenvolvida a partir da discussão do conceito de música brasileira e violão brasileiro, de textos que discutem as faces do violão na música brasileira, de reflexões voltadas para a formação do violonista em nível superior e de considerações em torno de desafios e perspectivas para a formação musical no ensino superior contemporânea. A partir da triangulação dos dados obtidos das análises, com a literatura da área e a base teórica do trabalho, observou-se a manifestação do violão brasileiro de formas distintas, relacionadas às múltiplas faces do violão, nos levando a uma discussão em torno de como estas diferentes vertentes violonísticas se manifestam no ensino superior. Nas falas dos entrevistados pudemos enxergar concepções distintas em relação ao violão e sua relação com a música brasileira, assim como, diferentes entendimentos em torno do ensino do instrumento no nível superior. Baseado nos resultados obtidos por meio das análises presentes neste trabalho, pudemos enxergar perspectivas para a construção de um ensino de violão essencialmente brasileiro, tratando o repertório nacional a partir de uma concepção de ensino brasileira, evitando importações acríticas e a falsa impressão de mudança de que uma simples mudança no repertório trabalhado representaria uma mudança de paradigma. Além disso, ficou evidente a necessidade de mais trabalhos que pesquisem e discutam: o violão brasileiro enquanto fenômeno musical e cultural, as diferentes faces do violão na música brasileira e as implicações que uma compreensão alargada e plural pode trazer para o ensino deste instrumento no Brasil, em busca de uma maior inserção deste repertório, suas práticas conhecimentos e saberes no ambiente acadêmico.

Palavras-chaves: violão; música brasileira; ensino de instrumento; ensino superior; violão brasileiro.

ABSTRACT

This study's primary aim is to understand how different facets of Brazilian guitar are integrated into guitar courses at a higher education institution in northeastern Brazil. To this end, a field research study with a qualitative approach based on semi-structured interviews was conducted. Data collected through these interviews were analyzed alongside additional data derived from a literature review and a document analysis of course syllabi and other documents related to guitar instruction at the institution. The theoretical framework was developed by exploring the concepts of Brazilian music and Brazilian guitar, with texts discussing the various facets of the guitar in Brazilian music, reflections on the training of guitarists at the higher education level, and considerations on the challenges and prospects for music education in contemporary higher education. Triangulating data from interviews, literature, and the theoretical foundation, the study revealed distinct manifestations of Brazilian guitar, connected to its multiple roles and repertoires, leading to a discussion on how these diverse guitar styles appear in higher education, especially in this institution. Interview responses indicated varying conceptions of the guitar and its relationship with Brazilian music, as well as different understandings regarding the teaching of the instrument at the tertiary level. Based on the findings from these analyses, we identify opportunities for constructing a Brazilian approach to guitar teaching, where national repertoire is approached through a uniquely Brazilian teaching perspective, avoiding uncritical imports and the misconception that merely changing the repertoire equates to a paradigm shift. Moreover, this study highlights the need for further research on: Brazilian guitar as a cultural and musical phenomenon, its diverse roles within Brazilian music, and the implications of a broadened, pluralistic understanding of this instrument in academic settings. This expanded perspective aims to foster greater incorporation of Brazilian repertoire, practices, and knowledge within the academic environment.

Keywords: guitar; Brazilian music; musical instrument education; higher education; Brazilian guitar.

Sumário

1. Introdução.....	7
2. Ensino de instrumento, música brasileira e música no ensino superior: perspectivas da literatura.....	11
2.1 Ensino de instrumento: concepções, novas perspectivas e formação.....	14
2.2 Músicas brasileiras, o violão e seu ensino.....	25
2.3 Música no ensino superior: o que está posto e o que há de vir.....	34
3. Dimensões metodológicas.....	45
3.1 Instrumentos de coleta de dados.....	47
3.2 Procedimentos de organização e análise de dados.....	49
3.3 Questões éticas.....	51
4. O violão brasileiro, suas funções e a formação do violonista.....	54
4.1 O que é violão brasileiro?.....	54
4.2 Faces do violão na música brasileira.....	62
4.3 Formação superior do violonista (perspectiva crítica e analítica).....	65
4.4 Desafios e perspectivas para a formação musical superior no século XXI.....	68
5. A instituição em contexto.....	73
5.1 A formação em música.....	73
5.2 O violão e a instituição.....	79
5.3 Para além dos muros da instituição.....	82
6. Análise e interpretação dos dados.....	84
6.1 Expectativa versus realidade.....	84
6.2 Conhecimentos, saberes e práticas na formação do violonista.....	88
6.3 Faces do violão brasileiro e o universo pesquisado.....	94
6.4 Concepções acerca do violão brasileiro e da música brasileira na formação do violonista.....	99
7. Considerações Finais.....	103
8. Referências.....	108
9. Apêndices.....	114

1. Introdução

Ao olharmos para o universo da música brasileira, seja esta advinda de um boteco ou de uma sala de concerto, é comum que esbarremos em um violão, tendo em vista a popularização deste instrumento na nossa sociedade. Tabora (2011) destaca que o violão se arraigou em vários setores da cultura brasileira, tornando-se “[...] fiel depositário das emoções e criações do nosso povo” (Tabora, 2011, p. 9).

Ora tachado como um instrumento da boemia, ora como solista em salas de concerto frequentadas pela elite brasileira (em especial no início do séc. XX), o violão transitou por diferentes camadas da nossa sociedade desde a sua chegada em território brasileiro – ainda como viola – no séc. XVI, como aponta Tabora (2011). Como reflexo disto e da pluralidade intrínseca ao instrumento em termos musicais, podemos enxergar o violão exercendo funções diversas dentro da música brasileira, sintetizadas por Thomaz e Scarduelli (2017) – no âmbito da música popular – em três categorias: acompanhador, solista e improvisador. Categorias que podem ser postas em diálogo com as principais funções exercidas pelo violão no início do séc. XX, segundo Tabora (2011): acompanhador solista, acompanhador no âmbito dos conjuntos de choro e solista de obras escritas para ele ou transcritas de outros instrumentos.

A partir desta diversidade de funções do violão na música brasileira, surge uma relação de “simbiose”, na qual o violão influencia fortemente o cancionário brasileiro – relação esta investigada por Saraiva (2018) – e o repertório erudito nacional, dentro do qual podemos apontar como exemplo Heitor Villa-Lobos e sua obra violonística. Torna-se assim evidente a importância deste instrumento na música brasileira e do repertório desta na trajetória do violão.

A partir do reconhecimento dessa importância, tanto do violão na música brasileira quanto deste repertório no desenvolvimento do instrumento, é possível pensarmos a respeito desses elementos e sua relação no ensino superior, entendendo que a universidade deve estar em sintonia com a sociedade. No entanto, como aponta Queiroz (2017), o ensino superior ainda é fortemente marcado por traços de colonialidade¹ e “[...] mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita”. (Queiroz, 2017, p. 145)

¹ O termo colonialidade neste texto é entendido a partir de Queiroz (2017) como “[...] a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.” (Queiroz, 2017, p. 136)

Fundado nisso podemos levantar um questionamento em torno de como o repertório de música brasileira é abordado pelos cursos de violão² de instituições de ensino superior no Brasil. Entendo que, mais importante do que investigar a presença do repertório citado nos cursos de violão, é fundamental entendermos como esse repertório se faz presente, qual sua posição em relação aos cânones europeus, como o repertório brasileiro é tratado na perspectiva pedagógica e quais implicações técnicas do instrumento quando vinculado a este repertório.

Tendo em vista as diferentes possibilidades sonoras do instrumento, sua inserção em diversos contextos institucionais de formação musical e as suas funções dentro do repertório de música brasileira, podemos concordar com Arôxa (2013) quando ele diz que o ensino de violão será igualmente diverso, trazendo consigo peculiaridades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem deste instrumento. Peculiaridades estas que, se tratadas de maneira negligente, podem levar-nos a um ensino que reforça uma trajetória de colonialidade e desvaloriza diversas facetas do violão.

Essas reflexões dialogam diretamente com a minha relação com o violão no âmbito da performance e do ensino de instrumento, pois o instrumento me fisionomizou com a sua versatilidade e expressividade dentro da música brasileira. Estas possibilidades ao violão me construíram enquanto instrumentista que acompanha diversos artistas da cena com ênfase na música autoral enraizada nos ritmos brasileiros, seja em palco ou estúdio, e compositor de canções. É deste lugar que falo e teço minhas análises

O contato com esse repertório no violão fez com que eu enxergasse o instrumento de uma maneira diferente, mais livre e mais próxima de mim. Diante da identificação que tive com esta face do instrumento, me determinei a trilhar um caminho por esse repertório enquanto músico e estudante. No entanto, a realidade que encontrei no meu curso de graduação não foi a que eu enxergava nesse violão “suíngado”³ e livre. Me deparei com um violão que tocava majoritariamente música europeia, anterior ao século XX, com o qual aprendi bastante, mas que muitas vezes era apresentado em detrimento do violão com o qual me identifiquei. Assim comecei a indagar o porquê de estar estudando predominantemente esse repertório, mesmo estando geograficamente muito distante do seu lugar de nascença e cronologicamente distante de seu apogeu. Essas indagações não surgiram de um pensamento de desvalorização do repertório – da face do violão – que estavam me apresentando, mas de

² Por "cursos de violão" me refiro aos cursos de graduação em música (bacharelado e licenciatura) que apresentam a formação específica no instrumento

³ Estrangeirismo emprestado do cotidiano musical, enquanto performer, oriundo do termo “swing”, muito comum no universo do jazz e da música popular de modo geral.

uma necessidade de estudar aquilo que vivo no meu cotidiano enquanto músico brasileiro, nordestino, paraibano.

Como sempre estive com um pé na academia e outro nos palcos, comecei a perceber – empiricamente – que esse caminho tomado pelo curso de graduação estava fazendo com que muitos estudantes do curso estivessem deslocados do mercado local, uma vez que não dominavam o repertório comum e/ou os recursos técnicos associados a ele. Muitas vezes estes estudantes – brasileiros, nordestinos, paraibanos – tocavam música brasileira como se fossem europeus do início do século XX. Sendo assim, me senti motivado a investigar como a música brasileira é abordada no ensino de violão no contexto da educação superior em determinado contexto regional, entendendo que esta pesquisa pode ser um primeiro passo em busca de um ensino de violão plural a nível de Brasil.

Tanto deste sentimento, quanto dos estudos e perspectivas empíricas já destacadas, surge o meu problema de pesquisa: *de que modo o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão em uma instituição de ensino superior localizada no nordeste brasileiro?* Por mais que esta pesquisa seja localizada, sem o intuito de promover generalizações, acredito que os seus resultados podem somar com os trabalhos que investigam a música brasileira e seu ensino. As discussões levantadas por este trabalho entram em consonância com a busca por uma educação musical - neste caso um ensino de instrumento - fundado em bases epistemológicas nacionais e regionais, que promova um cenário plural, condizente com a diversidade das expressões culturais brasileiras. Além disso, o trabalho joga luz em um ambiente de ensino superior, pensando uma realidade que é única, mas que pode servir como parâmetro para discussões similares em outros locais de pesquisa.

A partir do problema de pesquisa citado acima, defini como objetivo principal deste trabalho: *compreender como o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão em uma instituição de ensino superior localizada no nordeste brasileiro*. Para isto foram definidos cinco objetivos específicos para o processo investigativo: 1) identificar os conhecimentos, saberes e práticas de formação do violonista no currículo dos cursos; 2) compreender a inserção da música brasileira nos cursos de graduação em música da instituição pesquisada; 3) identificar as concepções dos professores de violão acerca da música brasileira na formação do violonista; 4) identificar as concepções dos estudantes a respeito da presença da música brasileira em sua formação; 5) compreender as principais relações entre o repertório da música brasileira utilizado nos cursos e a formação dos violonistas.

Entendemos que é necessária uma investigação ampla em torno deste tema para que possamos traçar um panorama do ensino do violão brasileiro no Brasil, no entanto, buscando

evitar a superficialidade no estudo, decidimos fazer um recorte local, estudando uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro. Dessa forma, foram analisados cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) desta instituição abrangendo cursos de violão, violão perfil popular e violão sete cordas.

Para isso, fizemos uso de uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas - com professores e estudantes em período diferentes do curso - e documentos - abrangendo planos e ementas dos cursos. Além disso, a análise dos dados foi embasada por uma pesquisa bibliográfica relacionada ao ensino de violão, à música brasileira, à intersecção desses dois eixos - que resulta no ensino de instrumento dentro de uma perspectiva epistemológica brasileira - e ao ensino superior de música no Brasil do século XXI.

Este trabalho se divide em sete seções, contando com esta breve introdução e as considerações finais. Na segunda seção, que sucede esta introdução, discuto as principais vertentes de estudo que permeiam o tema desta dissertação, a partir de uma revisão de literatura que utilizou-se de três pontos focais para sua estruturação e desenvolvimento: ensino de instrumento, música brasileira e ensino superior. A parte seguinte apresenta discussões teóricas e definições - que fundamentam o trabalho - em torno dos principais temas que vão nortear as análises, dentre eles: o violão brasileiro, faces do violão na música brasileira, formação do violonista no ensino superior e desafios e perspectivas para a formação musical superior no século XXI. Já a quarta seção desta dissertação, traz as concepções e perspectivas metodológicas que guiaram o trabalho dando-o o devido rigor científico. A seção seguinte - de número 5 - consiste na contextualização referente ao local onde a pesquisa foi realizada: características da instituição, cenário do violão para além da instituição e formação em música e violão na instituição pesquisada. Por fim, a parte 6 do trabalho condensa as análises e interpretação dos dados obtidos a partir de entrevistas e levantamento documental, colocando-os diante do arcabouço teórico-reflexivo construído ao longo do trabalho; seguidas das considerações finais, que concluem a dissertação.

2. Ensino de instrumento, música brasileira e música no ensino superior: perspectivas da literatura

Aqui, apresento uma discussão em torno da literatura da área relacionando-a com os principais eixos temáticos deste trabalho – ensino de violão e música brasileira – buscando compreender a inserção desta pesquisa na área da música e, em especial, da educação musical. Para isso, foi feita uma revisão de literatura no âmbito dos últimos sete anos (o maior recorte temporal que consegui abarcar em virtude do tempo), envolvendo periódicos, teses e dissertações publicadas no Brasil e em outros países. A revisão chegou em 37 textos, a partir da base de teses e dissertações - e da base de periódicos - da CAPES, e de uma procura detalhada em periódicos de destaque na área (*Revista da ABEM, Música Hodie, Opus, PerMusi e Vórtex*), como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 - Textos encontrados na revisão de literatura

Autor	Ano de publicação	Título	Periódico
Menezes; Pereira	2017	Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico	Revista da ABEM
Weber	2019	Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento	Opus
Ramos; Mira	2022	Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino	PerMusi
Araújo	2020	Concepções de professores sobre ensino de violão: um estudo em quatro licenciaturas da região sul	Dissertação
Glaser	2018	Processos de ensino e aprendizagem da performance pianística: um ensaio sob a perspectiva do princípio de continuidade de John Dewey	Revista da ABEM
Zorzal; Coimbra	2019	Mapeando master classes em instrumento musical: um olhar quantitativo sobre as relações entre professor, aluno e performance nesse formato de ensino	Música Hodie
Zorzal	2020	Estratégias para o ensino de	Revista Vórtex

		instrumento musical: bases teóricas e exemplos práticos aplicados ao violão	
Oliveira	2020	A “Escola de Tárrega”: Uma Nova Pedagogia do Violão	Revista Vórtex
Afonso; Aguera	2020	Violão Suzuki: procedimentos técnicos abordados no primeiro volume e a sua relação com a escola Carlevariana	Revista Vórtex
Almeida	2018	Processos de aprendizagem do violão no contexto do choro em Curitiba	Dissertação
Amim	2021	O ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão: uma proposta pedagógica baseada no conceito de dissonância rítmica	Tese
Silva	2019	Métodos de ensino de violão: um olhar a partir das contribuições teóricas da educação musical	Dissertação
Hamond; Welch; Himonides	2019	The Pedagogical Use of Visual Feedback for Enhancing Dynamics in Higher Education Piano Learning and Performance	Opus
Wang	2022	Creative Digital Tools for Teaching Piano	Música Hodie
Barros; Keller; Costalonga	2018	Guitarreando: Estudo sobre a utilização de modelagem e tablatura no ensino de violão mediado por tecnologia	Revista Iberoamericana
Schossler	2021	Aulas de violão <i>on-line</i> : uma relato de experiência sobre o ensino de instrumento durante a pandemia de Covid-19	Revista da FUNDARTE
Weiss; Louro-Hettwer,	2019	Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas	Opus
Weik	2022	Recortes de um estágio em escola especializada: uma experiência com ensino de violão	Epistemus
Brito	2019	Contribuição da vivência na roda	Dissertação

		de choro para a formação do músico instrumentista	
Gaião; Ribeiro	2022	A música brasileira em materiais didáticos para violão: cânones e variações	Opus
Machado; Machado	2022	O estudo do choro como ferramenta e estímulo à aprendizagem musical	PerMusi
Souza	2020	Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do recôncavo baiano	Revista da ABEM
Pereira	2019	“Mão na Roda”: uma roda de choro didática	Opus
Castro; Zorzal; Santos; Neves	2019	Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão	Opus
Almeida	2018	Processos de aprendizagem do violão no contexto do choro em Curitiba	Dissertação
Thomaz	2018	O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras: um estudo sobre a oferta e a demanda no país	Tese
Silva; Madeira	2021	O ijexá nas levadas de violão: análise de três casos no repertório popular	PerMusi
Gonçalves; Pinheiro	2021	Recursos idiomáticos no violão enquanto veículo para a composição: análise de compositores brasileiros seleccionados	PerMusi
Livramento	2017	O violão no samba: um estudo etnográfico em Florianópolis	Dissertação
Thomaz; Scarduelli	2017	O violão popular brasileiro: procurando possíveis definições	PerMusi
Salgado; Aragão	2018	Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário	Revista da ABEM
Queiroz	2017	Traços de colonialidade na educação superior em música do	Revista da ABEM

		Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões	
Queiroz	2019	Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI	Anais da ABEM
Pereira	2020	Ensino superior em Música, colonialidade e currículos	Revista Brasileira de Educação
Penna; Sobreira	2020	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial	Opus
Mateus	2023	Educação musical e currículo: o curso de violão no âmbito de um conservatório	Dissertação
Santiago; Ivenicki	2017	Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?	Revista da FAEEBA

Fonte: produzido pelo autor

A partir da leitura do material encontrado como resultado da revisão de literatura aqui discutida surgiram três categorias que foram utilizadas como base para organização, análise e reflexão, sendo elas: ensino de instrumento (concepções, novas perspectivas e formação), músicas brasileiras, o violão e seu ensino e música no ensino superior: o que está posto e o que há de vir. Vale ressaltar que as categorias em questão não são excludentes, sendo assim, há textos que se encontram nos pontos de tangência entre elas. Em casos como estes levamos em conta o conteúdo do texto para que análise fosse feita a partir de uma categoria, porém pondo-o em diálogo com a outra. Essas categorias, assim como os pontos de tangência, serão expostas e discutidas a seguir.

2.1 Ensino de instrumento: concepções, novas perspectivas e formação

A primeira categoria aqui apresentada engloba trabalhos que têm seu foco no processo de ensino de instrumento, indo além do violão (instrumento que é centro deste trabalho) por entender que o ensino desse instrumento compartilha questões com o ensino de outros. Ademais, é compreensível que uma visão mais ampla em torno do ensino de instrumento enriquece a revisão de literatura, ampliando os horizontes para reflexão.

Nesta categoria temos um conjunto de estudos que tratam de processos de ensino de instrumentos musicais em contextos, situações e dimensões metodológicas diversas. Aqui, de forma mais específica, tratamos de tais estudos a partir de categorias analíticas que nos permitiram compreendê-los como constituintes de eixo de estudo consolidadas nos últimos anos. Dessa forma, destacamos trabalhos que tem como foco: 1) a compreensão e estudo sobre concepções de professores de instrumentos musicais (Menezes; Pereira, 2017; Weber, 2019; Ramos; Mira, 2022; Araújo, 2020); 2) a discussão, propostas e análises de novas perspectivas metodológicas para o ensino de instrumentos musicais em contextos diversos de ensino e aprendizagem (Glaser, 2018; Zorzal; Coimbra, 2019; Zorzal, 2020; Oliveira, 2020; Afonso; Aguera, 2020; Almeida, 2018; Amim, 2021; Silva, 2019); 3) reflexões sobre o ensino de instrumento associado às tecnologias (Hamond; Welch; Himonides, 2019; Wang, 2022; Barros; Keller; Costalonga, 2018; Schossler, 2021); e, 4) o processo formativo de professores de instrumento e/ou instrumentistas (Weiss; Louro-Hettwer, 2019; Weik, 2022; Brito, 2019).

Referente ao eixo que trata da compreensão e estudo sobre concepções de professores de instrumentos musicais, pudemos observar o enfoque na prática docente seja analisando-a a partir de sua trajetória formativa, de gestos didáticos, de formas de comunicação não-verbal ou, realmente, das concepções de sujeitos pesquisados em torno do ensino de determinado instrumento. Para discutirmos de maneira mais minuciosa selecionamos dois textos representativos deste eixo, em relação ao trabalho aqui apresentado.

A pesquisa de Menezes e Pereira (2017) tem como principal objetivo “[...] analisar e identificar os gestos didáticos de Oswaldo Amorim na ação de ensinar baixo elétrico” (Menezes; Pereira, 2017, p. 84) se caracterizando como um trabalho voltado para o ensino da performance. Este tópico, inclusive, é apontado pelos autores como uma lacuna dentro da pesquisa em música. Para atingir o objetivo citado os pesquisadores se valem de uma pesquisa de caráter qualitativo que associa a entrevista narrativa à observação não participante, munida com as lentes teóricas dos gestos didáticos. Além disso, os pesquisadores também fazem uso da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu para embasar suas reflexões.

Este trabalho nos mostra que analisar uma prática pedagógica a partir de determinada lente teórica pode nos fornecer material para reflexão e tomada de consciência no processo de ensino de instrumento. A pesquisa aponta que os gestos observados na prática do professor pesquisado – Oswaldo Amorim – são construídos a partir de sua vivência, contendo singularidades e padrões que podem ter sido incorporados em forma de *habitus*. Desta forma, é possível compreendermos que a consciência em torno de elementos, como os gestos didáticos, que são incorporados à prática do professor pode apontar para a desconstrução de

alguns paradigmas pessoais ou coletivos e manutenção de bons hábitos. Logo, diversas práticas sedimentadas no âmbito do ensino de instrumento, inclusive em torno do repertório, podem ser repensadas a partir dessa tomada de consciência.

No que se refere à relevância desse tipo de estudo para a educação musical, de modo geral, Menezes e Pereira indicam que “[...] os gestos didáticos podem ser bastante úteis nas práticas de ensino e estágios dos cursos de licenciatura em música, nos mais diversos espaços e contextos de ensino, instrumentalizando o olhar dos estudantes e possibilitando as reflexões sobre o que observam e sobre suas próprias ações.” (Menezes; Pereira, 2017, p. 99). Ou seja, pesquisas em torno dos gestos didáticos podem nos ajudar a aprender como ensinar de maneira lúcida, a racionalizar essa porção do processo de ensino.

Ainda com foco na prática pedagógica de professores de instrumento, Weber (2019) investiga os saberes mobilizados na prática pedagógica de docentes-bacharéis, nome dado a “[...] os profissionais que tiveram sua formação em cursos de bacharelado, atuando com a performance, mas privilegiando a docência como atividade profissional.” (Weber, 2019, p. 217). Olhando para a realidade do músico dentro do cenário brasileiro é comum vermos casos como os investigados pela autora, uma vez que muitos músicos brasileiros enxergam na docência uma possível estabilidade financeira.

Neste estudo Weber afirma que “[...] compreender a relação e o envolvimento do professor com seus colegas de trabalho e com seus alunos, assim como a construção e a utilização dos saberes docentes, são aspectos essenciais para o entendimento de como o bacharel se torna professor, como aprende a ensinar.” (Weber, 2019, p. 216). Para isso lança mão de uma investigação biográfico-narrativa que a ajuda a tecer reflexões em torno da realidade do docente-bacharel, a partir de três professores de instrumento formados no bacharelado da UFSM.

O trabalho traz considerações em torno da diferença entre saber tocar e saber ensinar, quando muitos assumem que ser um bom músico é suficiente para ser um bom professor. Sendo assim, Weber (2019) aponta os saberes mobilizados na prática do ensino de instrumento ratificando que além dos conhecimentos estritamente musicais, o professor de instrumento precisa de conhecimentos relativos à pedagogia do instrumento. Além disso, a pesquisa destaca saberes docentes específicos ao professor de instrumento, sendo eles: o **saber da função educativa** - associado à viabilização do ensino do instrumento - e o **saber da performance** - referente ao preparo para a performance pública em termos psicológicos e físicos.

Por fim, Weber (2019) entende que não existe apenas um caminho para se tornar professor, assumindo que “cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel por meio da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas, e da experiência com a prática pedagógica.” (Weber, 2019, p. 235).

Podemos expandir esse pensamento exposto por Weber para o professor de instrumento de modo geral, visto que mesmo aquele que recebeu formação para tal conta com suas vivências e experiência para construir-se professor. A partir disso, pude tecer algumas relações desse trabalho com a minha pesquisa e com o trabalho de Menezes e Pereira (2017).

A vivência acadêmica de muitos professores de violão que passam por um curso de graduação especializado neste instrumento está fortemente relacionada com o repertório erudito, principalmente europeu. Digo isso, a partir da minha experiência empírica e de diversos trabalhos que apontam para as raízes do colonialismo nos currículos de música no ensino superior. Sendo assim, a construção e a mobilização de saberes desses professores será moldada por práticas advindas deste contexto, então, é importante enxergarmos isso dentro da academia e, do ensino de instrumento como um todo, para que caminhemos em direção à construção de práticas que integrem um ensino de música epistemologicamente brasileiro, tendo em mente que isto está diretamente ligado à formação de professores.

Ainda nesta categoria, encontramos um conjunto de textos que apresentam discussões, propostas e análises de novas perspectivas metodológicas para o ensino de instrumentos musicais em contextos diversos de ensino e aprendizagem. Portanto, tratarei agora de produções com esses enfoques, ampliando as discussões a partir dos seus resultados e conclusões.

O artigo de Glaser (2018), que discute processos de ensino e aprendizagem da performance pianística sob a ótica do princípio da continuidade de John Dewey, é um bom exemplo deste conjunto de trabalhos citado acima. Neste ensaio desenvolvido a partir da perspectiva do princípio da continuidade, a autora traz reflexões em torno do “[...] aprendizado performático pianístico como um conjunto de experiências que se complementam e englobam aspectos pessoais (do ponto de vista técnico e do ponto de vista emocional do indivíduo) e sociais.” (Glaser, 2018, p. 99)

Sendo assim, Glaser ressalta a importância de o professor considerar as vivências dos estudantes para além do ponto de vista técnico e musical, reconhecendo a bagagem socio emocional daquele indivíduo, uma vez que isto terá relação direta com a performance. Neste

sentido de dialogar com a “bagagem” dos estudantes, Glaser (2018) destaca dois pontos basilares da teoria em que se apoia: o princípio da continuidade e o princípio da interação. O primeiro “ [...] relaciona-se com o fato de que, considerando-se que a experiência modifica o indivíduo, ela acarreta mudanças que afetarão, de alguma maneira, todas as que se seguirão.” (Glaser, 2018, p. 100); enquanto o segundo se refere à “[...] reorganização/modificação interna que acontece no indivíduo como resultante do conjunto de ações e reações formado pelas suas condições internas, condições do ambiente e condições objetivas no contexto da situação vivida em cada experiência.” (Glaser, 2018, p. 100)

A partir desses pontos fundamentais para a teoria, a autora discorre sobre a importância da presença da experiência de performance (ou simulação da mesma) nas aulas de instrumento, já que - quando se trata de uma experiência nova - esta pode ser assustadora para os estudantes e terminar resultando em intimidação, estresse e até ser motivo para desistência. Neste sentido, podemos traçar um paralelo com o ensino de violão nas universidades brasileiras. Tendo em mente o que foi apontado por Glaser (2018), podemos nos questionar a respeito do que é apresentado como opção dentro dos cursos de violão no ensino superior; há uma continuidade na experiência de performance que acontece dentro da academia em relação à que acontece fora? Esta é uma questão que será discutida ao longo deste trabalho.

O princípio da continuidade ajuda o professor e o estudante a compreenderem que o processo de aprendizagem da performance requer constância e persistência consciente, tendo em mente as interações e experiências que constituem o momento da performance e seu estudo. Então, não faz sentido a aprendizagem da performance no ensino superior estar descolada da realidade do aluno e desalinhada da prática profissional que ele busca.

Ainda no âmbito de olhar para o processo de ensino e aprendizagem com luz na metodologia, Zorzal (2020) escreve sobre estratégias para o ensino de instrumento musical buscando discutir a literatura relacionada a essas estratégias e oferecer exemplos práticos das mesmas, aplicadas ao ensino de violão. O autor divide o texto em seis pontos relacionados às estratégias de ensino, são eles: estratégias verbais, comportamento verbal, uso da partitura, comportamento gestual, modelagem aural e contato físico.

Dentre os pontos expostos pelo autor, três se destacam por sua estreita relação com o ensino de instrumento musical: o uso da partitura, a modelagem aural e o contato físico. Por mais que todos os pontos citados pelo autor estejam associados ao ensino de instrumento, esses três saltam aos olhos por não se aplicarem a todo contexto educacional, estando entre as idiosincrasias da pedagogia do instrumento, assunto de interesse do meu trabalho.

No tocante ao uso da partitura, Zorzal (2020) evidencia que “a literatura científica tem proposto que o papel do professor como mediador para o uso da partitura pode se estabelecer por meio de duas abordagens distintas: a reprodutiva e a exploratória.” (ZORZAL, 2020, p. 9). A abordagem reprodutiva, segundo o autor, delineia objetivos bem precisos a curta prazo, mas inclina-se a direcionar o estudante para uma forma de aprendizagem mais reprodutiva, menos autônoma do ponto de vista musical. Enquanto a abordagem exploratória, enxerga na partitura um documento incompleto “[...] cujas informações “ausentes” serão acessadas por meio da investigação de significados implícitos das intenções do compositor/editor, conduzindo o aluno a uma exploração de sua prática interpretativa.” (Zorzal, 2020, p. 9). Podemos observar que a segunda abordagem - a exploratória - condiz com uma maior independência musical, uma vez que estimula o estudante a enxergar a partitura de forma crítica, dialogando com o pensamento crítico fortemente presente no discurso universitário anti utilitarista.

Em paralelo ao uso da partitura, outra estratégia que se faz muito importante no processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical é a modelagem aural. Esta tem tido sua eficácia comprovada - pela literatura em educação musical - como estratégia de ensino da expressividade musical, segundo Zorzal (2020, p. 15). Pode-se compreender esta eficácia a partir da utilidade do exemplo como um meio para diminuir a abstração do conteúdo musical. Além disso, acrescento que a modelagem aural, estendendo o termo à transmissão e aprendizagem aural, pode estar associada a uma concepção metodológica que aprende com práticas musicais não hegemônicas, a exemplo da cultura popular. Logo, esta exerceria um papel central em uma virada epistêmica dentro do ensino de instrumento.

Por fim, o autor destaca o valor do contato físico - direto e indireto - nas aulas de instrumento como facilitador da compreensão de aspectos técnicos, em especial no que se refere a relaxamento muscular, postura, formato da unha, entre outros.

Seguindo com o enfoque em perspectivas metodológicas, Oliveira (2020) pesquisa uma das principais correntes de pedagogia do violão - influente até os dias atuais - a “escola de Tárrega”, pondo-a em contraponto com a pedagogia do violão do século XIX. O trabalho tem como objetivo principal “elucidar os principais pontos que diferenciam esta “Escola” da pedagogia do violão do século XIX, focando em suas principais contribuições” para isto utiliza fontes documentais e bibliográficas, tais como métodos para violão de seguidores de Tárrega, textos de pesquisadores do assunto e obras escritas pelo violonista.

De acordo com Oliveira (2020) “depois do surgimento e da propagação do violão de seis cordas simples na Europa no início do século XIX, o surgimento da “Escola de Tárrega”

é considerado por muitos como o grande marco na história do instrumento. Tárrega dá continuidade a uma antiga tradição de compositores violonistas.” (Oliveira, 2020, p.3).

Sendo assim, podemos ver influências dessa escola em muitas aulas de violão espalhadas pelo mundo, sobretudo no que tange dois pontos citados por Oliveira (2020) para sintetizar as contribuições deste violonista:

Para melhor compreender as contribuições atribuídas a Tárrega, podemos dividi-las em dois pontos: um referente à fixação de procedimentos da técnica violonística, como postura, posicionamento das mãos, tipo de toque, sonoridade ideal etc.; o outro, relativo ao aumento do então limitado repertório do violão com a transcrição de “master pieces”, buscando a aceitação do violão como instrumento solista nos meios formais de aprendizado e difusão da música clássica. (Oliveira, 2020, p.8)

As contribuições técnicas de Tárrega são enxergadas em violonistas de todo mundo até hoje, o apoio do violão na perna esquerda (que virou padrão no universo da música erudita) e a utilização sistemática do dedo anelar (antes proposta por Giuliani e Aguado que tornou-se o *status quo*) são exemplos marcantes. Além disso, o segundo ponto destacado por Oliveira (2020) foi fundamental para a ampliação do repertório violonístico, o desenvolvimento técnico do instrumento e a aceitação deste instrumento, muitas vezes marginalizado por seu viés popular⁴, no circuito da música de concerto.

Este segundo ponto, referenciado acima, também dá margem - dentro de um ponto de vista brasileiro contemporâneo - para pensarmos na transcrição e adaptação de obras do cancionário brasileiro para o violão. Estas obras podem contribuir para ampliação do repertório e, no contexto pedagógico, servir como material para estudo no processo de feitura e/ou interpretação.

Continuando na trilha de trabalhos em torno de metodologias associadas ao violão, também podemos trazer à tona o trabalho de Amim (2021) que compreende uma proposta pedagógica para o ensino da polirritmia no violão. O autor percebeu, a partir de uma revisão bibliográfica preliminar de obras didáticas voltadas a diversos instrumentos musicais, que os exercícios de coordenação motora na literatura do violão estão frequentemente relacionados à sincronização de movimentos, enquanto as habilidades que correspondem a elementos-chaves para o ensino e aprendizagem da polirritmia estão mais próximos dos movimentos assíncronos.

Diante do citado acima e das inúmeras possibilidades polirrítmicas oferecidas pelo violão, Amim (2021) realizou o experimento da pesquisa em questão por meio da disciplina

⁴ Do, ou próprio do povo, ou feito por ele. Simpático ao povo (POPULAR. In: Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.)

‘Ensino e Aprendizagem da Polirritmia no Violão’ oferecida a graduandos do curso superior de música da Escola de Música da UFMG.

O trabalho de pesquisa empreendido na presente tese se bifurcou em duas vias principais: primeiro nos dedicamos às questões didático-teóricas implicadas no ensino e na aprendizagem da polirritmia para, num segundo momento, tratarmos das questões didático-práticas mais gerais implicadas no mesmo campo de conhecimento recém referido e, também, mais específicas uma vez que se aplicavam ao contexto técnico e interpretativo do violão. (Amim, 2021, p. 253)

O autor observou, dentre outras coisas, que a literatura para violão privilegia a mão esquerda no quesito independência dos dedos, no entanto é sabido que a rítmica no violão é regida, majoritariamente, pela mão direita. Vale ainda destacar que o autor apresenta, nos anexos da sua tese, um conjunto de exercícios estudos de polirritmia para violão.

Acredito que esse material dialoga diretamente com a realidade do violão no Brasil, uma vez que a música brasileira conta com muitos elementos polirrítmicos, síncofes e outras heranças da música africana. O trabalho Amim (2021) aponta para um aspecto basilar da música brasileira que carece de sistematização e nos leva a pensar quais outros fundamentos que caracterizam o repertório brasileiro são negligenciados no ensino de instrumento e o motivo disto. Este questionamento não será aprofundado aqui em função dos limites e dos objetivos desta pesquisa, mas reconheço sua potencialidade para trabalhos futuros.

Pensando o ensino de instrumento, tornou-se evidente na revisão de literatura aqui exposta a presença de textos que discutem a tecnologia neste contexto. Embora a tecnologia não seja um tema relacionado ao meu trabalho, o recorte temporal utilizado para esta revisão condiz com um período no qual muito se pesquisou em torno da tecnologia na educação musical, de modo geral, em virtude da pandemia de COVID-19. Sendo assim, discutiremos dois textos que têm em si reflexões sobre o ensino de instrumento associado às tecnologias, os quais acreditamos ter maior relação com nossa pesquisa.

Neste sentido, Hammond; Welch e Himonides (2019) investigam o uso pedagógico do feedback visual no ensino de piano no ensino superior. Esta pesquisa se desenvolve a partir de uma mescla de pesquisa-ação com estudo de caso, segundo os autores, utilizando recursos tecnológicos na intervenção pedagógica.

Para pesquisar esse fenômeno, os autores fragmentaram a ideia de feedback em dois tipos: o feedback intrapessoal - interno - e o feedback interpessoal - que acontece na interação do sujeito com uma fonte externa, seja outra pessoal ou até um elemento tecnológico. A partir desse segundo tipo de feedback, o trabalho investiga o feedback interpessoal mediado por tecnologia, em especial no âmbito visual. Para isto, fez-se uso de uma tecnologia MIDI que

possibilitou a visualização de elementos que puderam associados à escuta de uma performance feita pelo estudante. Isto possibilitou, dentre outras coisas, um distanciamento na análise da sua própria performance, conferindo ao estudante uma escuta mais próxima da do professor.

Observou-se que a díade professor-aluno não fez uso do feedback visual em tempo real (RTVF - sigla oriunda do termo em inglês), mas a posteriori. No entanto, “o estudante demonstrou ter usado RTVF para aspectos específicos da sua performance como estudo pessoal, a exemplo da melhora da articulação na mão esquerda enquanto toca um baixo Alberti.” (Hamond; Welch; Himonides, 2019, p. 589. Tradução própria)

Este trabalho soma para pesquisas como a minha no momento em que reconhece a importância da interação com a tecnologia para o ensino de instrumento na contemporaneidade. É impossível pensarmos educação musical - ensino de instrumento incluso - desconsiderando a presença da tecnologia, uma vez que ela está presente no cotidiano da sociedade atual.

A partir deste entendimento de que a inserção da tecnologia digital na educação é inevitável e que ela traz consigo novas possibilidades e desafios, Wang (2022) apresenta sua pesquisa que investiga abordagens criativas no aprendizado do piano por meio de ferramentas digitais, utilizando-se de um survey sociológico.

Esta pesquisa leva o leitor à reflexão em torno da relação entre habilidades criativas e currículo, ressaltando que o desenvolvimento de habilidades criativas está ligado a um currículo inovador. Da mesma forma, podemos entender que um currículo inovador - contemporâneo - deve, também, considerar questões relativas à tecnologia no ensino de música. Neste sentido, Wang (2022) sugere que a digitalização da educação envolve a ampliação do entendimento de sala de aula - abarcando ambientes online - e a implementação de recursos tecnológicos na “sala de aula tradicional”.

A partir disso, podemos pensar que a presença de inovações tecnológicas na educação musical deve se dar por uma mudança de concepção, uma vez que, usar tecnologia para dar a mesma aula que se daria sem ela é diferente de usufruir das diferentes possibilidades apresentadas pelas novas ferramentas. Essa segunda forma de utilização possibilita, inclusive, aulas de música que promovam cada vez mais as habilidades criativas e a autonomia dos estudantes.

Compreendendo o processo formativo do professor e instrumentista como parte indissociável da educação musical e, ainda mais, do ensino de instrumento, analisamos neste

conjunto de textos trabalhos que põem luz nesse processo dentro da trajetória de professores e/ou instrumentistas.

Nesta direção, Weiss e Louro-Hettwer (2019) apresentam e refletem sobre as principais dificuldades e inseguranças encontradas nos caminhos formativos e nas práticas docentes de professores de acordeom. O acordeom é um instrumento fortemente ligado à cultura popular, à música popular, então a inserção desse instrumento e de seus instrumentistas no ambiente acadêmico traz consigo diversos desafios, refletindo diretamente no processo formativo de instrumentistas e professores de instrumento.

Os entrevistados cujas falas são apresentadas neste trabalho apontam para a dicotomia: música erudita e música popular, “[...] na fala dos entrevistados percebemos, também, um maior destaque para a contemplação da música erudita nos cursos de Graduação em Música, em detrimento de repertórios e instrumentos ligados à música popular.” (Weiss; Louro-Hettwer, 2019, p. 125-126). Diante deste cenário, instrumentos advindos do universo da música popular tendem a se encontrar deslocados em muitos cursos de graduação pelo Brasil, seja por não estarem presentes ou, por estarem presentes mas, serem enxergados pela ótica da música erudita eurocêntrica.

Weiss e Louro-Hettwer (2019, p. 127) destacam que “[...] assim como a música considerada popular não está desconectada do conhecimento científico, também a música erudita não está desvinculada do conhecimento popular.”. Sendo assim, podemos entender que há uma conexão entre os dois universos que pode ser feita pelos instrumentistas oriundos do universo popular. No entanto, acredito que essa conexão deve ser pensada no currículo de cursos para formação do professor de instrumento, uma vez que “[...] a experimentação de diferentes métodos e diferentes repertórios poderia contribuir com a formação musical dos alunos e professores de instrumento [...]”. (Weiss; Louro-Hettwer, 2019, p. 142). Ou seja, é importante que os cursos de música levem em conta as demandas apresentadas pelo seu público, no que se refere ao perfil dos cursos que vai oferecer, permitindo - dentro do currículo - um diálogo com outros universos musicais de maneira estruturada e fluida, que não seja apenas uma desculpa para anteferir um tipo de música em detrimento de outro. Para evitar qualquer discurso relativista, que sirva como carapuça para falas e pensamentos colonialistas, é importante contextualizarmos esse ensino de música, influenciando diretamente o repertório. A relevância de determinado repertório está diretamente associado ao contexto em que ele é ensinado.

Estas reflexões elencadas a partir da realidade do acordeom podem ser facilmente trazidas para o universo violonístico, uma vez que este instrumento passou - e continua

passando - por esse processo de ocupação do espaço acadêmico. Por maior que seja a quantidade de cursos de violão nas graduações em música no Brasil, enxergamos no nosso cotidiano - como citado pelos entrevistados, no contexto do acordeom - a priorização do repertório erudito.

A partir disso, podemos pensar nas possibilidades da vivência em música popular para a formação do professor de música e do instrumentista. Com isso em mente, Brito (2020) estuda a contribuição da vivência na Roda de Choro para a formação do músico instrumentista brasileiro popular em sintonia com a prática profissional acadêmico-artística do autor. O trabalho apresenta como contribuições da Roda de Choro dentro da trajetória formativa do instrumentista pontos como: a prática de conjunto, a prática direta da transmissão oral, aspectos relacionados à percepção e expressividade, a interação do artista com o público e a ampliação do repertório por meio da memorização.

A partir disso, podemos refletir em torno da relevância de ambientes de prática musical para a formação do instrumentista. O primeiro ponto que levanto em diálogo com Brito (2020) é a importância da prática em conjunto para o desenvolvimento do instrumentista, em especial - no tocante ao nosso trabalho do violonista. O violão é um instrumento que atua como solista, mas que está continuamente associado ao papel de acompanhador no cotidiano musical brasileiro.

Sendo assim, é conveniente esperarmos de um violonista brasileiro competência como acompanhador. Sabendo que só se aprende a acompanhar acompanhando, ambientes formativos podem enxergar na música de câmara a oportunidade de desenvolver habilidades que necessitam do grupo para tal e podem se beneficiar do olhar para práticas musicais coletivas comuns na nossa cultura, a exemplo da roda de choro.

Outro ponto ressaltado por Brito (2022) é o papel do “Instrumentista Colaborador Solista”, aquele músico que toca a melodia para que o acompanhador treine o acompanhamento. Possibilidades como essa trazem à tona a importância da prática de conjunto na formação de instrumentistas e professores de instrumentos, uma vez que aproximam o estudo da realidade, da prática profissional.

Diante do que foi exposto, pudemos observar que a literatura voltada para o ensino de instrumento têm apontado para uma maior sistematização metodológica e tomada de consciência no tocante às diferentes camadas que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Este caminho está presente nos textos abordados nesta seção com pesquisas que tratam de novos caminhos metodológicos, trazem discussões emergentes sobre os saberes docentes, discutem a prática dos professores de instrumentos - apontando diferentes

perspectivas - e investigam o processo formativo dos agentes envolvidos no ensino de instrumento.

Agora, conduziremos a análise para a parte da literatura que discute a música brasileira, com ênfase no ensino e na performance, pondo esta em diálogo com os trabalhos já discutidos.

2.2 Músicas brasileiras, o violão e seu ensino

Na segunda categoria aqui apresentada serão tecidas reflexões e análises em torno de trabalhos que estudam e discutem as músicas brasileiras, decidi pelo uso do plural por entender que qualquer tentativa de definir música brasileira está sujeita a uma série de exclusões e escolhas que não precisam ser feitas nesta fase do trabalho. Sendo assim, aqui incluímos trabalhos que analisam e discutem as músicas brasileiras tanto no âmbito da performance quanto no âmbito do ensino. Dito isso, debateremos, entre outros, trabalhos que se encontram na área de tangência com a categoria anterior, mas que serão debatidos com ênfase nas músicas brasileiras.

Para questões de análise e melhor estruturação da exposição, podemos dividir os textos que serão discutidos dentro de dois eixos, mais uma vez não excludentes, que se mostraram interessantes para minha pesquisa, sendo eles: 1) ensino de música com/das músicas brasileiras (Gaião; Ribeiro, 2022; Machado; Machado, 2022; Souza, 2020; Pereira, 2019; Castro et al., 2019; Almeida, 2018; Thomaz, 2018) e 2) músicas brasileiras e o violão (Silva; Madeira, 2021; Gonçalves; Pinheiro, 2021; Livramento, 2017) . Vale destacar que esse eixos não são excludentes, há textos que entrariam nas duas categorias, mas - como o ponto de partida desta pesquisa é o ensino de violão - optei por esta divisão.

No primeiro eixo citado anteriormente encontramos textos que tratam do ensino de música brasileira ou ensino com a música brasileira. Nesta amostra tornou-se evidente a investigação do repertório de música brasileira como meio e fim no processo de ensino de música, o entendimento de práticas populares como caminho para construção de uma educação musical decolonial, a análise de processos de ensino e aprendizagem em ambientes práticos de música popular e o estudo em torno da estruturação do ensino de música brasileira popular. Sendo assim, serão tecidas reflexões em torno de três textos representativos para o eixo diante da minha pesquisa.

Assim sendo, iniciaremos nossas reflexões a partir do trabalho de Souza (2020) que apresenta um caminho para pensar uma educação musical afrodiaspórica desenvolvido a partir de uma reflexão em busca de uma proposta decolonial de ensino acadêmico do violão

inspirada nos sambas do Recôncavo Baiano. Para isto o autor relacionou dados que emergiram da análise de entrevistas que ocorreram em duas etapas: primeiramente com os docentes do componente curricular “violão suplementar” na Escola de Música da UFBA - para entender este contexto de ensino - e, em um segundo momento, com três sambadores (dentre eles dois mestres) com o intuito de entender as dinâmicas relacionadas ao ensino dos sambas do Recôncavo.

O autor destaca que “[...] embora a discussão apresentada seja fruto da análise dos dados que emergiram nas entrevistas, eles puderam ser analisados à luz da literatura em conjunto com a vivência, que é tão defendida e valorizada no contexto dos sambas do Recôncavo Baiano.” (Souza, 2020, p. 251), o que nos leva a enxergar uma coerência entre o que está sendo pesquisado e o texto.

A partir do que foi pesquisa, Souza (2020) discorre em torno de uma educação musical, e ensino de violão, que entende o fazer musical enquanto princípio e processo, associada ao seu meio e que é “Afro, pois reivindica a inclusão, a subsunção de referências de matriz africana que foram historicamente invisibilizadas nos processos de ensino de música em contextos escolares, mas diaspórica por se conectar, dialogar, trocar, permitir-se e reinventar-se ao se deparar numa zona de fronteira com outras referências.” (Souza, 2020, p. 253).

Fundamentadas nisso, surgem várias questões que dialogam com a reflexão que buscamos em torno do ensino de violão brasileiro, dentre elas o pensamento de fronteira abarcado por Souza (2020). Este pensamento propõe “[...] uma zona de construção de conhecimentos fronteiriços, um lócus de troca, de negociações, uma encruzilhada.” (Souza, 2020, p. 254) remetendo-nos diretamente a uma relação com o ensino de música brasileira, especialmente com o ensino de violão neste contexto no caso da minha pesquisa.

A música brasileira é fruto de trocas, nasce numa encruzilhada de diferentes culturas, logo o ensino da mesma deve trazer consigo essa natureza. Assim, podemos pensar que o ensino de violão no contexto nacional não deve temer as fronteiras, mas abraçá-las, entendendo que esta é a natureza da nossa música e do violão que é parte dela. Souza (2020) ainda afirma que “é necessário ampliar a ideia de ensino de qualquer instrumento para a ideia de um ensino de música que utilizará a técnica de determinado instrumento musical para expressar acusticamente o seu discurso.” (Souza, 2020, p. 257), ou seja, a técnica é meio para o que é trabalhado musicalmente.

Por fim, trago um último ponto de Souza (2020) para esta discussão que se refere à conexão entre a música, o ambiente no qual ela acontece e as pessoas que a fazem, criando

um paralelo com o ensino de música “regionalizado”. O autor evidencia que “A música que é feita pela comunidade não está desatrelada dos modos de vida.” (Souza, 2020, p. 258), me levando a pensar sobre o ensino de música em nível superior, especificamente de instrumento, e o repertório trabalhado nesta conjuntura. Será que cursos com esse perfil não deveriam englobar um repertório que dialogue com o local onde a instituição se encontra? Levanto este questionamento considerando, inclusive, o papel das universidades na sociedade. Será que não seria mais estimulante para um estudante entrar em contato com o repertório que dialogue com sua comunidade? Discussões como estas serão postas em pautas no decorrer desta pesquisa.

Seguindo esse caminho de entender música(s) brasileira(s) como meio e fim na busca por um ensino de música decolonial e propriamente brasileiro, focalizo o texto de Castro et al. (2019). O trabalho em questão relaciona esse pensamento com a formação de professores, referindo-se a um relato reflexivo de uma experiência da pedagogia colaborativa do tambor de crioula no componente curricular “Prática de Conjunto III (2015.2)” dentro do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O autor destaca que

Práticas pedagógico-musicais multiculturais como esta estão fundadas na ideia de que o ensino de música deve assumir seu papel político na construção da justiça social, cidadania, democracia e redução das desigualdades étnico-raciais, já a partir da formação de professores de música. (Castro et al., 2019, p. 184).

Ou seja, o professor de música e/ou o corpo docente de cursos de formação de professores da área precisa entender que não é “só uma música”. A forma que se ensina música e o repertório selecionado carregam consigo uma série de escolhas e responsabilidades. Um ensino de música brasileiro, decolonial, deve reconhecer isto.

A partir disso, podemos questionar a hegemonia do repertório erudito europeu dentro de instituições de ensino superior brasileiras, entendendo que junto com essa predileção vem um rastro de dominação colonial e a manutenção uma história de opressão cultural, sendo esta reflexo do contexto sociopolítico. Sendo assim, concordo com Castro et al. (2019, p. 186) quando afirmam que “de forma implícita ou explícita, tais disposições recusam a equidade de saberes e reafirmam paradigmas de superioridade da tradição musical erudita europeia e seus adeptos, em detrimento das demais musicalidades encontradas no Brasil”.

Dentre as alternativas que temos encontrado para repensar o ensino de música no contexto nacional, está a aproximação entre as áreas da educação musical e da etnomusicologia, aproximando - por conseguinte - seus objetos de estudo. Esta aproximação possibilita uma análise mais ampla em torno do fenômeno musical e a meu ver pode

contribuir, a longo prazo, para a construção de bases epistemológicas nacionais para o ensino de música no Brasil.

Sabemos que, sendo a música brasileira diversa e singular como é, faz-se necessária uma pedagogia musical inclusiva que considere as particularidades das múltiplas expressões artísticas culturais do país. Então é válido inferir que “Para uma pedagogia musical inclusiva que não reduza a complexidade das manifestações afro-brasileiras é necessário, portanto, a validação de outros saberes e de outras formas de fazer música como igualmente legítimas.” (Castro et al., 2019, p. 187-188). O ensino de música brasileira requer um *modus operandi* brasileiro, não uma reprodução cega de metodologias importadas. Ressalto que, afirmando isso, não estou descartando a validade dessas metodologias, mas propondo uma visão crítica diante delas que as entenda apenas como um caminho cujos motivos pelos quais se consolidou como predominante vai além da eficácia.

A identificação desses traços de colonialismo na educação musical nos leva a entender o papel de quem trabalha com ensino de música, ou com música de modo geral. Neste sentido, Castro et. al. (2019, p. 195) salienta que

Os acadêmicos de música possuem uma posição privilegiada para combater o racismo e vários tipos de discriminação social, pois sua atividade envolve diretamente a produção sonora de indivíduos pertencentes a várias culturas e classes sociais. Porém nada disso pode ser conquistado se não houver uma transformação radical nas instituições formadoras. (Castro et al., 2019, p. 195).

Posto isto, podemos entender a partir deste trabalho que discutir um ensino de música brasileiro é discutir um país que se tornou independente, mas que luta constantemente contra os vestígios de uma colonização exploradora, é discutir - a partir da música - um projeto de nação que abrace as diferenças e dialogue com seu povo.

Também no caminho de discutir ensino de música brasileira, Thomaz (2018) pesquisa o ensino de violão popular brasileiro no ensino superior com o intuito de “[...] apresentar e discutir os detalhes da oferta e da demanda no ensino e aprendizado do violão dentro da música popular no âmbito universitário.” (Thomaz, 2018, p. 13). Para isso o autor empreendeu reflexões em torno do conceito de violão popular brasileiro dialogando com a bibliografia e as articulou com dados coletados sobre oferta e demanda, obtidos a partir de entrevistas e questionários.

Tomando como base as ponderações feitas por Thomaz (2018) em torno do violão popular brasileiro, podemos entender este objeto de pesquisa como um fenômeno heterogêneo que muitas vezes não é tratado dessa forma, uma vez que o termo é corriqueiramente utilizado

de forma inconsequente carregando exclusões e generalizações. O autor destaca que “[...] o violão popular brasileiro não pode ser entendido como uma manifestação musical homogênea, mas como um emaranhado de expressões e ações ligadas a diferentes situações e lugares dentro da cultura brasileira.” (Thomaz, 2018, p. 13).

Além de dar ênfase à diversidade do violão popular brasileiro, Thomaz (2019) destaca a relevância desse instrumento no cenário nacional devido às múltiplas funções que exerce e à relação simbiótica que há entre violão e música brasileira (que será discutida no decorrer deste trabalho). Neste sentido, o autor ressalta que “não somente a relação do instrumento com a cultura popular brasileira merece destaque, mas também a relação interna, prolífica e conflituosa, do violão na música brasileira, com seus vários usos e funções, presente na criação e consolidação de muitos gêneros musicais considerados brasileiros.” (Thomaz, 2018, p. 197)

No tocante à oferta e demanda no ensino e aprendizado do violão dentro da música popular no âmbito universitário, o autor traz algumas questões relevantes. A primeira que ênfase gira em torno da diversidade das ofertas em contraponto às nomenclaturas apresentadas no curso. Thomaz (2018, p. 198) diz que ofertas bastante diversas são apresentadas aos estudantes sob o mesmo rótulo (nome), sem que este exprima de maneira satisfatória a realidade do curso. O autor ainda aponta perspicazmente que “o fato de manter os nomes inalterados, no entanto, é um dos fatores que denota um enfrentamento silencioso no plano conceitual acerca de o que é e o que não é de fato, para cada universidade, professor e aluno, o violão popular.” (Thomaz, 2018, p. 198)

Além disso, a falta de transparência no nome dos cursos pode levar estudantes com diferentes aspirações a se inscreverem no mesmo curso, podendo gerar frustrações por distanciamento entre as expectativas e a realidade. O perfil desses cursos, como relata o autor, está diretamente associado aos membros do corpo docente, dialogando com minha pesquisa podemos dizer que as faces do violão apresentadas no curso estão diretamente associadas ao perfil do professor, que não é necessariamente o do curso. Este último ponto pode nos levar a uma reflexão em torno do processo formativo desses professores que fugiria do escopo desta revisão.

Por fim, Thomaz (2018) aponta caminhos para aproximar a oferta e demanda no ensino e aprendizado do violão dentro da música popular no âmbito universitário, dentre eles “[...] a divisão de alguns tópicos específicos a serem ensinados por professores de outros instrumentos. Desta maneira a aula de instrumento seria mais centrada em aspectos específicos da técnica e execução instrumental.” (Thomaz, 2018, p. 199). Esta alternativa

traria uma maior versatilidade para determinado curso, sem a necessidade de uma superlotação do corpo docente, ao mesmo tempo que traria desafios inerentes ao trabalho cooperativo.

O último apontamento que destaco como caminho para a construção de um ensino de instrumento que aproxima oferta e demanda, expectativa e realidade, é aproximação entre teoria e prática dialogando com o contexto no qual o curso se encontra, como diz Thomaz (2018) “[...] consideramos que a integração entre teoria e prática no âmbito universitário e pós-universitário deveria ser revista e adequada ao cenário musical atual.” (Thomaz, 2018, p. 200).

Diante do exposto acima, a partir da discussão em torno de três textos, pudemos perceber que o repertório de música brasileira tem muito a nos oferecer tanto no âmbito da educação musical quanto do ensino de instrumento. Mais do que os aspectos técnicos que podem ser trabalhados com esse repertório, as concepções de ensino e transmissão musical que emergem do universo musical brasileiro, em especial na cultura popular, podem ser ponto de partida para uma virada epistemológica rumo a um ensino de música decolonial e contextualizado.

Para além dos trabalhos que relacionam música brasileira e ensino de música, também encontramos na categoria “Músicas brasileiras: ensino e performance” textos que relacionam a música brasileira ao violão de um ponto de vista etnomusicológico e/ou musicológico. Entendendo que a relação entre este instrumento e a música nacional é um ponto chave para minha pesquisa, tecerei uma reflexão em torno de três textos com esse perfil. São textos que investigam a relação do violão com ritmos brasileiros, a partir de sua inserção em determinada cena musical, e discutem recursos idiomáticos do violão tanto na adaptação de ritmos brasileiros quanto como ferramenta composicional.

O primeiro trabalho que ponho em pauta é a pesquisa de Silva e Madeira (2021) que consiste em uma análise de acompanhamentos de violão baseados no ijexá. Os autores analisam levadas a partir de fonogramas e discutem questões etnomusicológicas e violonísticas no decorrer do texto. As discussões propostas podem ser associadas a outras reflexões que já fizemos nesta revisão como veremos a seguir.

Silva e Madeira (2021) tomam como elemento central da sua pesquisa o ijexá, expressão afrodiáspórica - tal qual o tambor de crioula e o samba do recôncavo citados anteriormente - que nos leva refletir em torno das relações criadas entre o violão e os ritmos afrobrasileiros. O foco está no violão de acompanhamento

Embora diversificados os perfis violonísticos que se acomodam sob o termo violão brasileiro, a maneira de se tocar o instrumento mais popular no país é aquela embasada na lógica do acompanhamento. Nela, o violão exerce função de sustentação rítmico-harmônica para que um solista, seja ele a voz ou um outro instrumento, se encarregue da melodia. (Silva; Madeira, 2021, p. 5)

Essa talvez seja a função “dominante” do violão no âmbito nacional, no entanto é fácil observar que os cursos de violão em instituições de ensino superior brasileiras que carregam o nome do instrumento sem adjetivo, desacompanhado: “violão”, não estão voltados para essa linguagem, mas para o violão solista. Com isso em mente, podemos refletir sobre uma concepção de ensino de violão hegemônica que destoa da realidade encontrada do lado de fora da academia, podendo gerar inclusive uma divergência entre o que a população, os candidatos a vestibular, esperam do curso e o que ele apresenta, apesar do contexto em que se encontra.

A linguagem de acompanhamento, como já foi dito, é essencial ao violão brasileiro e requer uma série de estudos específicos. Silva e Madeira (2021, p. 5) falam embasados em outros autores - Sandroni (2001) e Livramento (2017) - que de modo geral as levadas de violão são construídas por meio da imitação de instrumentos de percussão.

Sendo assim, é justo afirmar que o estudo de levadas deve envolver aspectos técnicos do universo violonístico, associado ao estudo do ritmo em si, além de questões de harmonia que não foram citadas, mas que estão diretamente ligadas à construção de levadas. Ou seja, o estudo tradicional de violão, com foco no perfil de solista, não vai necessariamente suprir as demandas de uma pessoa que pretende atuar como violonista no Brasil, principalmente no momento atual.

Ademais, expressões culturais afrodiáspóricas podem trazer consigo, diante de uma visão sensível do músico/educador musical, novas formas de aprender, estudar e ensinar música, no sentido amplo e/ou com foco em instrumento musical. Estas novas possibilidades, associadas a questões idiomáticas de cada instrumento, contribuem para o desenvolvimento da técnica instrumental e de novas linguagens - sotaques - dentro de cada instrumento.

Neste sentido, Gonçalves e Pinheiro (2021) assumem como objetivo principal do seu trabalho identificar alguns dos principais recursos idiomáticos do violão utilizados no âmbito da composição e execução musical a partir da análise de alguns compositores brasileiros. Para as análises os autores se embasam na bibliografia da área, em especial na Teoria das Tópicas que os mune com os conceitos de musicalidade, enquanto elemento é desenvolvido e transmitido “[...] culturalmente em comunidades estáveis no seio das quais se possibilita a

comunicabilidade na performance e na audição musical.” (Piedade, 2011 *apud* Gonçalves; Pinheiro, 2021, p.4) e hibridismo contrastivo - quando duas coisas são justapostas ($A+B = AB$) - e homeostático quando dois elementos se fundem resultando em algo novo ($A+B = C$).

Neste trabalho torna-se evidente a relação entre a grande variedade de recursos idiomáticos apresentados pelo violão e a presença desse instrumento em diferentes tradições musicais, podemos dizer que por onde o violão passou ele marcou e foi marcado. Isto se aplica ao repertório brasileiro, quando entendemos que o violão moldou o cancioneiro brasileiro, assim como este cancioneiro transformou a forma de tocar violão. A partir desse contexto surge o que os autores chamam de idiomatismos culturais:

[...] o violão brasileiro acabou por absorver particularidades da canção popular brasileira, traduzidas através da emulação das nuances da voz cantada, ou até mesmo da poética e do lirismo das canções populares. O desenvolvimento destes idiomatismos não advém necessariamente da mecânica do instrumento, mas da forma como este se adaptou ao contexto musical e construiu as suas próprias nuances idiomáticas.” (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p. 5)

Estes idiomatismos diferem daqueles ligados às particularidades do instrumento, influenciados pela sua construção, particularidades acústicas e possibilidades técnicas, chamados de idiomatismos mecânicos. Quando Gonçalves e Pinheiro (2021) falam em idiomatismo cultural eles se referem às relações estabelecidas entre instrumento, tendências e tradições musicais em um plano estético.

A partir da discussão em volta de idiomatismos, Gonçalves e Pinheiro (2021) tocam em assunto recorrente quando se fala em violão brasileiro, a relação deste com as canções brasileiras. Concordo com os autores, quando identificam “[...] uma forte influência da canção popular enquanto agente moldador de idiomatismos no violão.” (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p. 16), apontando inclusive uma via de mão dupla neste processo:

No contexto da relação simbiótica entre voz e violão, o oposto também é verdadeiro, na medida em que os “violonismos” também são frequentemente utilizados na construção de melodias de canções, conferindo originalidade à estética cancionista. Algumas melodias surgem a partir dos “violonismos”, apresentando um carácter diferente daquele mais tradicional, e justificam o papel do instrumento enquanto agente ativo no desenvolvimento da construção musical. (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p. 17)

Relacionando esse texto com a perspectiva educacional, podemos pensar nas potencialidades do violão enquanto instrumento criativo e como isso pode influenciar o ensino desse instrumento. As possibilidades criativas oferecidas pelo violão, a meu ver, abrem

alas para um ensino de instrumento inventivo e exploratório, no qual a técnica caminha junto da criatividade.

Ainda pensando o violão dentro da música brasileira, ponho em foco o trabalho de Livramento (2017) cujo objetivo é “[...] desvelar como o violão é compreendido no contexto musical do samba por meio daqueles que o protagonizam.” (Livramento, 2017, p. 19). Para isto, desenvolveu uma pesquisa histórica, no que se refere ao samba em Florianópolis, e bibliográfica, no tocante a temas relacionados à pesquisa. Além disso, realizou observações em campo e entrevistas com alguns performers.

Um ponto que chamou atenção de Livramento (2017) foi a natureza coletiva do samba, a partir da qual se pôde pensar o violão, que no samba é principalmente um acompanhador. Em relação a isso, autora destaca que

A categoria nativa “violão acompanhador” descrita enquanto ofício musical dos violonistas, além de refletir um semblante identitário de personalidade (persona), relacionava-se diretamente com uma constelação de outras categorias que fazem sentido no contexto musical do samba: baixaria, levada, centro, batucada. Acima de tudo, o “violão acompanhador” evidenciou a qualidade e a importância das relações interpessoais do “estar junto”: categorias compartilhadas que formam uma comunidade afetual. Porém, compreendo que a noção fundamental revelada por esta categoria foi a questão da socialidade como constituinte do gênero musical do samba. (Livramento, 2017, p. 161)

Ou seja, a “persona” de acompanhador do violão só existe porque existe quem ele acompanha, a natureza coletiva do samba nos ajuda a enxergar isso. Todos os elementos citados acima e associados ao acompanhamento - levada, baixaria, etc. - acontecem em diálogo com o solista, trazendo para a discussão o elemento social que extrapola o âmbito estritamente musical, mas que está diretamente ligado a ela, influenciando-a diretamente.

Outro ponto relativo à dimensão social dos grupos de samba observado por Livramento (2017), foi o papel exercido pelo violonista na relação entre intérprete e músicos acompanhadores, “[...] os violonistas eram aqueles que desempenhavam um “papel” intermediário na comunicação.” (Livramento, 2017, p. 159). Isso pode ser atribuído à forma que a natureza múltipla do instrumento molda o instrumentista.

O violonista que atua dentro da música brasileira popular - neste caso, do samba - tem contato constante com elementos harmônicos, rítmicos e melódicos em proporções muito próximas. Sendo assim, o instrumentista tende a dialogar bem com outros instrumentos que estão mais associados a um dos três elementos citados anteriormente.

A partir de tudo que discutimos nesta categoria - Músicas brasileiras: ensino e performance - podemos perceber que o violão na música brasileira é diverso e está em

constante mutação. As funções exercidas por ele neste universo moldam a forma que o tocamos, assim como seus idiomatismos moldam a música brasileira, e tudo isso deve ser levado em conta quando pensamos no ensino deste instrumento.

É evidente a necessidade de uma maior estruturação do ensino de violão brasileiro, com fundamentos brasileiros adequados ao contexto, assim como o desenvolvimento de trabalhos que analisem e discutam este fenômeno. A existência do violão brasileiro, ou dos violões brasileiros, é indiscutível, mas o termo é amplamente utilizado de maneira automática e acrítica. Precisamos discutir esse termo e todas as questões que ela carrega em termos semânticos, socioculturais e musicais.

Tendo discutido dois pilares da nossa pesquisa - o ensino de instrumento e a música brasileira - seguimos para o terceiro, e último, pilar que compõe esta revisão, estando relacionado com o *locus* da pesquisa: o ensino superior.

2.3 Música no ensino superior: o que está posto e o que há de vir

Na terceira e última categoria desta revisão serão apresentados e discutidos textos que debatem o ensino superior no Brasil. Tendo em vista que as categorias não são excludentes, como dito anteriormente, parte dessa discussão já está dissolvida na construção desta revisão, em especial quando apresentei os textos de Glaser (2018); Hammond, Welch e Himonides (2019); Souza (2020); Castro et. al. (2019); Thomaz (2018) e Silva e Madeira (2021).

No entanto, se tratando de ensino de música em nível superior, existem debates cruciais acontecendo na contemporaneidade - em especial na área da educação musical - que serão expostos aqui por meio de textos e autores, dentro do *corpus* desta revisão, que propõem o descortinamento de uma série de vestígios coloniais, eurocêtricos, e a reflexão em torno do *status quo*. Dessa forma, desenham novos caminhos para um ensino superior crítico, decolonial e contextualizado.

Sendo assim, os textos aqui presentes serão expostos e discutidos sob essa ótica de compreensão da realidade para alteração dela. Estão aqui contemplados textos que discutem por diferentes perspectivas o ensino superior seja relacionando-o diretamente com determinados componentes curriculares (Thomaz; Scarduelli, 2017; Salgado; Aragão, 2018), trazendo para o centro da discussão o conceito de (de)colonialidade e a presença deste fenômeno nas instituições (Queiroz, 2017; Queiroz, 2019; Pereira, 2020), discutindo o modelo conservatorial (Penna; Sobreira, 2020; Mateus, 2023) e/ou questionando a diversidade

musical neste contexto (Santiago; Ivenicki, 2017). Além desses, destaco o texto de Santos e Cernev (2019) com o qual me deparei durante o processo de revisão colaborando para o trabalho, mas que - por dar ênfase à motivação dos alunos, com certo distanciamento do tema desta subseção - não será discutido a fundo.

Alguns tópicos se mostraram de grande relevância para as pesquisas recentes, fazendo-se presente em diferentes trabalhos da área de educação musical e estando amplamente representados nos textos citados acima. Dentre eles estão os currículos dos cursos de música, o modelo conservatorial, a (de)colonialidade e a formação docente.

Destaco que os textos de Thomaz e Scarduelli (2017) e Salgado e Aragão (2018), apesar de não dialogarem diretamente com as discussões vigentes na educação musical nos últimos anos, também se mostraram terrenos férteis para discussões que, ao se relacionarem com esta pesquisa, extrapolam o escopo dos textos e chegam a reflexões amplas em torno do ensino de música em nível superior. Isto posto, é por eles que começo as análises descritivas desta parte do trabalho.

Thomaz e Scarduelli (2017) têm o objetivo de analisar o termo “violão popular brasileiro” e suas definições por entenderem que trata-se de “[...] um termo bastante vago, que pode ser traduzido em diversos perfis musicais, que influem diretamente na constituição de um currículo específico para a disciplina de instrumento e do curso de bacharelado como um todo.” (Thomaz; Scarduelli, 2017, p.2).

Todo termo carrega consigo uma gama de significados, ideais e representações, então quando usamos um termo - em especial no âmbito acadêmico - sem a devida reflexão acabamos por reproduzir e disseminar esses significados. Na construção curricular não é diferente, o nome dado a um componente curricular está diretamente ligado à concepção de música e ensino da instituição. Por exemplo, ter dois componentes curriculares distintos com os nomes de “violão” e “violão popular” (ou algo do gênero), pode carregar a ideia de que o violão “puro” é diferente do “violão popular”, como discutirei ao longo da dissertação.

Neste sentido, os autores apontam que “a criação de cursos rotulados de “bacharelado em Música Popular”, implica, diretamente, na existência, em contraposição, de uma música não popular.” (Thomaz; Scarduelli, 2017, p. 11). Ao mesmo tempo que concordo com esta afirmação, acho válido pensarmos que nomes amplos podem levar a uma certa falta de identidade do curso. Pondo na balança essas duas questões, podemos entender que é importante que um curso em nível superior reconheça suas limitações e transpareça as suas concepções de ensino de forma consciente e embasada.

Estas reflexões também permeiam o texto de Salgado e Aragão (2018) que tem como objetivo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário, “[...] nosso intuito é, antes, o de levantar elementos para mais análises dos sujeitos que atuam diretamente nessas disciplinas.” (Salgado; Aragão, 2018, p. 76).

Para isto os autores estabeleceram um diálogo, via correspondência eletrônica - em um período de seis meses, a partir das suas experiências docentes e vivências acadêmicas. “O objetivo é que o intercâmbio reflexivo e o levantamento de questões sejam úteis à continuidade de ações e diálogos entre docentes e discentes envolvidos nessa parte da formação universitária.” (Salgado; Aragão, 2018, p. 77) Sendo assim, destacarei pontos levantados pelos autores que me chamaram atenção quando postos diante da minha pesquisa.

Salgado e Aragão (2018) chamaram atenção para a flexibilidade deste componente curricular como uma faca de dois gumes. Ao mesmo tempo que esta maleabilidade é positiva por permitir maior adequação da proposta metodológica à turma, esta liberdade pode levar justamente à inconsistência metodológica. O que nos leva a um paralelo com o ensino de violão em nível superior, uma vez que as ementas do componente curricular violão tendem a ser bastante amplas e atuação deste instrumento bastante diversa - em termos de funções e repertório - como podemos estabelecer uma metodologia consistente e ao mesmo tempo versátil? Acredito que a consciência em torno do que o curso ou componente curricular pretende oferecer - como discutido anteriormente - está totalmente associada a essa questão.

Inerente a este ponto, surge outra discussão levantada pelos autores que é a questão burocrática no ensino superior. Salgado e Aragão (2018) destacam que de modo geral os componentes curriculares são cadastrados em uma plataforma gerida pelo setor de informática. As plataformas possuem uma rigidez processual que, muitas vezes, vai de encontro à flexibilidade buscada em componentes curriculares como este. Então faz-se necessária uma mudança do ponto de vista estrutural que possibilite liberdade metodológica ao professor, associada ao entendimento da proposta de determinado componente curricular.

Ao falarmos de mudanças estruturais na educação musical contemporânea não podemos desconsiderar os desafios ligados à colonialidade, objeto central no trabalho de Queiroz (2017). Este artigo é fruto de uma pesquisa cujo objetivo foi “[...] compreender a formação em música ofertada pelos cursos de graduação, considerando a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional.” (Queiroz, 2017, p. 132).

O autor destaca os epistemicídios e outras violências advindas do processo de colonização do país, cristalizadas na institucionalização do ensino de música em nível

superior. Alguns pontos levantados por Queiroz (2017) são fundamentais para esta revisão, na medida que são basilares para a construção de uma concepção de ensino superior crítica e contextualizada.

Neste sentido, destaco o entendimento exibido por Queiroz (2017) no tocante à relevância do ensino superior na contemporaneidade “[...] haja vista o papel que pode exercer em um mundo em transformação, marcado por processos de desigualdade e constituído pela diversidade de culturas.” (Queiroz, 2017, p. 134). Sendo assim, a música nesse contexto deve, também, reconhecer as suas responsabilidades, enquanto os educadores musicais precisam conceber estruturas curriculares e propostas pedagógicas que dialoguem com questões reais da sociedade.

Neste caminho de (re)pensar a música no ensino superior o autor ressalta a importância de reconhecermos a colonialidade, entendendo esta como “[...] a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.” (Queiroz, 2017, p. 136).

O pensamento colonial, segundo o autor, está entranhado no ensino superior brasileiro, como pôde observar em diferentes camadas das instituições pesquisadas por ele. Um exemplo disso é que

Nas dez universidades pesquisadas, os cursos que são denominados de “música”, sem qualquer adjetivo ou complementação, são cursos que têm como única ou maior ênfase a “música erudita ocidental”: música orquestral, música de câmara, formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos vinculados a esse universo musical. (Queiroz, 2017, p. 143)

Para além disso, Queiroz (2017) traz uma questão que muitas vezes passa despercebida quando celebramos a inserção de instrumentos populares na academia,

[...] em diversos cursos de música do Brasil, mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita. (Queiroz, 2017, p. 145)

É fato que a inserção de instrumentos, saberes e conhecimentos populares no ambiente acadêmico tem que ser visto como uma conquista, no entanto é essencial que nós - pesquisadores e educadores musicais - tenhamos uma visão crítica diante de como foi feita essa inserção e qual tratamento se dá a esses elementos populares.

Após revelar e discutir diversas evidências da colonialidade no ensino superior, partindo do que encontrou nas 10 universidades que pesquisou, Queiroz (2017) reconhece que

as universidades já abrigam algumas mudanças positivas, como a própria inserção de instrumentos populares.

O estudo mostrou que, dentro dos traços de colonialidade, há brechas e rupturas que merecem destaque e que evidenciam, pelas minhas interpretações, práticas decoloniais de formação musical, práticas que, em certos aspectos, se opõem a ou até mesmo dialogam com a tendência musical dominante no contexto institucional da música. (Queiroz, 2017, p. 150)

A partir disso, podemos constatar que a estrada é longa e o pensamento colonial é algo que precisamos combater constantemente, uma vez que nós - enquanto brasileiros - nascemos em meio a este pensamento. No entanto, reconhecer essas práticas coloniais, assim como sua institucionalização, é o primeiro passo para promovermos cada vez mais brechas e rupturas, rumo a um ensino de música decolonial.

Em um trabalho seguinte ao que expus aqui, Queiroz (2019, p. 2) nos convida a celebrar e problematizar, concomitantemente, a realidade de formação superior em música contrapondo pontos positivos - crescimento, abrangência e avanços alcançados - a pontos negativos - “limites e exclusões que estão na base desse nível de ensino na contemporaneidade” (Queiroz, 2019, p. 2).

Nesta pesquisa Queiroz (2019) assume como objetivo “[...] compreender como traços de colonialidades têm se manifestado na educação superior em música do Brasil e de que maneira tal nível de ensino tem dialogado com a diversidade cultural musical no país na atualidade.” (Queiroz, 2019, p. 2). Aqui o autor destaca mais uma vez o papel da colonialidade na institucionalização, apontando que esta institucionalização se deu como “[...] artefato de perpetuação da “boa cultura” (Queiroz, 2019, p. 4) e teve como base para a sua constituição esse “[...] paradigma excludente do saber do outro [...]” (Queiroz, 2019, p. 5).

Queiroz (2019) nos mostra, a partir de sua pesquisa, que “[...] os conhecimentos e saberes relacionados aos cânones da música ocidental da Europa ainda são demasiadamente dominantes na educação superior em música do Brasil e que novas músicas e suas estratégias de ensino ainda são embrionárias no país.” (Queiroz, 2019, p. 10). Isto pode ser observado no modelo disciplinar, no formato das aulas e na postura de diversos professores diante de seus estudantes.

Assim sendo, é fundamental que as pesquisas em torno das raízes coloniais no ensino de música brasileiro continuem sendo desenvolvidas, a fim de fornecerem material para uma constante busca novos caminhos - apoiados em pensamentos decoloniais - que abracem diferentes saberes e conhecimentos e demovam as constantes e históricas hierarquizações.

Ainda por meio do prisma da (de)colonialidade, o trabalho de Pereira (2020) traz uma ênfase maior nas licenciaturas pretendendo “[...] reconhecer a naturalização da estrutura colonial dos currículos do ensino superior em Música e procurar, com base em propostas decoloniais, pensar em possíveis caminhos de mudança.” (Pereira, 2020, p. 3). Partindo dos currículos que, segundo o autor, funcionam “[...] como instrumentos manutenção dessa dominação intelectual, artística e estética.” (Pereira, 2020, p. 3) imposta pela lógica da colonialidade, Pereira (2020) apresenta diversas reflexões, das quais destacarei algumas aqui.

Um primeiro ponto, apresentado pelo autor, que é fundamental para discussão do ensino superior a partir de estruturas curriculares é o fato de que

[...] nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Música (Brasil, 2004), não há prescrição disciplinar, ou definição de um currículo comum, especialmente no que se refere ao conhecimento específico em música. Esses “conhecimentos específicos” são entendidos, no documento, como “estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (Brasil, 2004, p. 2).” (Pereira, 2020, p. 6)

Mesmo com essa não prescrição disciplinar ou definição de um currículo comum, observamos que há uma lógica tácita, fruto de pensamentos coloniais que já discutimos e seguiremos discutindo, que rege a estruturação dos currículos de música no Brasil. Lógica esta que privilegia determinadas músicas em detrimento de outras, afastando algumas possibilidades de “[...] práticas musicais que estariam mais relacionadas não somente com a cultura brasileira, mas também com a vida cotidiana dos alunos.” (Pereira, 2020, p. 8), ponto fundamental quando pensamos na atuação de um estudante egresso de uma licenciatura.

Pensando a formação de professores, a partir de diretrizes presentes Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Pereira (2020) realça “[...] a necessidade de construir currículos que permitam às crianças e aos jovens o desenvolvimento da capacidade de valorizar a diversidade, compreendendo-se nela e respeitando o outro.” (Pereira, 2020, p. 8), no entanto indaga “Como os professores de música o farão, se sua formação é fundada em termos marcadamente monoculturais e coloniais? Se incorporam e acabam por perpetuar um habitus ligado à determinada estética colonial que desvaloriza e exclui tudo aquilo que é diverso?” (Pereira, 2020, p. 8)

As indagações do autor são pertinentes diante de uma incongruência entre o documento que baliza a educação básica no Brasil - a BNCC - e a estruturação curricular dos cursos de formação de professores de música. É contraproducente e antilógico que não haja um alinhamento entre a BNCC e os currículos das licenciaturas, podendo ocasionar o

despreparo do profissional e, numa maior escala, o enfraquecimento do projeto da música nas escolas.

Além de outros questionamentos diante da concepção dos currículos das licenciaturas, Pereira (2020) nos apresenta possíveis itinerários para a mudança. O autor lembra que “não se trata de instituir tribunais inquisitoriais para queimar o conservatório, a música erudita e sua sistematização, mas de construir novos olhares e espaços de valor para as outras práticas, as outras músicas, as outras sistematizações.” (Pereira, 2020, p. 16); da mesma forma que não é sobre “[...] construir currículos exclusivamente baseados na prática musical cotidiana dos estudantes (e da própria universidade/escola), mas de incluir essa prática também como objeto de conhecimento e estudo.” (Pereira, 2020, p. 17)

Dialogando com Pereira (2020) entendo que o caminho é de soma, as exclusões fazem parte do que precisa ser enfrentado. Aproximando esses textos que tratam da (de)colonialidade do universo do violão no Brasil, enxergo colonialidade quando ensinamos um repertório europeu, por meio de uma concepção de ensino que foi passada ao longo do tempo “do mestre para o aprendiz”, marginalizando outras práticas violonísticas muito mais relevantes para o país. Assim, apoiado em Queiroz (2017; 2019) e Pereira (2020), vislumbro a possibilidade de um ensino de violão genuinamente brasileiro, que discutirei com mais ênfase no decorrer desta dissertação.

Dentro desta perspectiva de vestígios coloniais está o ensino conservatorial discutido por Penna e Sobreira (2020). Por meio de um ensaio de caráter teórico e base bibliográfica, as autoras apresentam as principais características deste modelo de ensino e as críticas a ele, além de desenvolver o assunto tomando como referencial teórico o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ademais, por mais que não tenham utilizado dados coletados empiricamente para essa pesquisa, Penna e Sobreira (2020) utilizam falas de dois músicos de destaque em áreas distintas e uma experiência de uma das autoras.

Um ponto levantado pelas autoras é que o modelo de ensino conservatorial “[...] esquece que a técnica instrumental é um recurso a serviço da expressão na performance, já que, afinal, a música é uma linguagem artística e expressiva.” (Penna; Sobreira, 2020, p. 5). Essa questão pode desencadear um processo desmotivacional no estudante que enxerga na música esse caráter artístico e expressivo e se depara com uma situação de impessoalidade no fazer musical.

Outro tópico abordado por Penna e Sobreira (2020), em consonância com outras pesquisas da área - como pudemos ver nesta revisão inclusive, é a desconexão entre o que está no currículo dos cursos e a prática dos músicos. Elas citam como exemplo disso a

estruturação de disciplinas como Percepção, que restringem as aulas a ditados e solfejos, enquanto desconsideram questões que poderiam colaborar de maneira mais próxima às demandas do mercado, como possibilidades sonoras na mesa de som, uma vez que a relação das alturas - muitas vezes único foco das aulas de percepção - pode ser percebida de maneira mais concreta e flexível no manuseio do seu instrumento.

Este é apenas um exemplo de uma notória descontinuidade entre a formação do músico e o mercado de trabalho, quando este último deveria servir como uma das referências estruturantes dos currículos do curso, uma vez que é com o mercado que o egresso se depara e - por causa de questões como esta - pode se sentir desorientado.

Para além destes itens, Penna e Sobreira (2020) discutem algumas mudanças iniciadas no campo das ideias, por pesquisadores da área que colocam a educação musical em debates interdisciplinares, e na prática com ações como a inserção da música popular no ensino superior e outros projetos.

Como discutido por vários autores citados [por Penna e Sobreira], a inserção da música popular – não apenas o seu repertório, mas também suas práticas de ensino – nos cursos superiores tem contribuído para a renovação do modelo conservatorial eurocêntrico. No entanto, também caberia considerar as mudanças da produção, divulgação e consumo musical na contemporaneidade, que exigem novas configurações pedagógicas. Tudo isto diz respeito a atualizar as práticas formativas do músico em consonância com o mundo atual, com suas demandas tecnológicas e sociais. (Penna; Sobreira, 2020, p. 20)

A partir da citação acima, percebemos que existem avanços no ensino de música em nível superior, mas que as mudanças precisam ir além da inserção da música popular e passam por assumir uma postura dialógica frente às demandas do mundo atual, inclusive no tocante a aspectos sociais e tecnológicos.

Por fim, destaco que as autoras chamam atenção para como o modelo conservatorial, apesar do seu nome, está em desacordo com sua própria base histórica, o conservatório de Paris, que pode ser mais dinâmico. Ou seja, se sustentando como uma “tradição” isto que Penna e Sobreira (2020) chamam de modelo conservatorial parou no tempo e se tornou uma modelo de ensino anacrônico que carrega uma série de exclusões e entra atrito com as demandas da contemporaneidade.

Ainda falando sobre o modelo conservatorial, Mateus (2023) desenvolve sua pesquisa de mestrado com o objetivo de “[...] pela perspectiva das teorias de currículo, analisar o currículo do curso de violão oferecido pela instituição [pesquisada].” (Mateus,

2023, p.14). Para isso, o autor emprega um estudo de caso com dados baseado em análise de documentos e entrevistas com professores e estudantes de violão do conservatório.

O autor assinala, a partir dos dados obtidos em sua pesquisa, diversos pontos presentes nos outros trabalhos presentes neste levantamento bibliográfico. Dentre eles destaco “[...] um projeto curricular que remete ao tipo de estrutura pensada pelos conservatórios de música europeus, com práticas desproporcionais à realidade atual.” (Mateus, 2023, p.129) e a proposição de um repertório calcado na tradição europeia que causa estranhamento nos estudantes e, conseqüentemente, processos de exclusão.

Apesar disso, Mateus (2023) salienta “[...] uma abertura, por parte das docentes de violão, para que se possa pensar outros tipos de músicas, de modo que emerge um desejo por câmbios nessa estrutura conservatorial, bem como na matriz curricular, que dialoga pouco com o contemporâneo.” (Mateus, 2023, p.132). Isto nos mostra que o currículo real abre espaço para transformações que podem ser gênese para uma transmutação estrutural, esta deve partir do corpo docente em diálogo com o corpo discente para se materializar em termos materiais, em forma de currículo.

Em conclusão, o autor afirma que

A despeito desse posicionamento, que valoriza um diálogo com os(as) estudantes, bem como com o cotidiano vivenciado por eles(as), o habitus conservatorial e a colonialidade se fazem presentes na maneira como o curso é sistematizado, com a utilização de obras a serem seguidas, baseadas nos repertórios da música europeia e canônica, tendo leitura de partituras e a técnica instrumental como elementos que conduzem sua prática. (Mateus, 2023, p.132)

Sendo assim, diante dessa estrutura conceitual firmada em ideais conservatoriais, Mateus (2023) destaca a necessidade de maior conexão entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos e repertório praticados no curso, a fim de evitar a exclusão e falta de estímulo do estudantes, além de promover uma formação que converse com a realidade.

Para fechar esta revisão de literatura apresento o texto de Santiago e Ivenicki (2017) que “[...] busca contribuir com a área da educação (musical) ao analisar as musicalidades que perpassam os currículos das três principais instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro [...]” (Santiago; Ivenicki, 2017, p. 189) usando como lente teórica o multiculturalismo⁵.

⁵ “[...] o multiculturalismo aparece como um ideário e conjunto de ações que buscam gerenciar as diferenças culturais, a fim de que haja harmonia entre diferentes grupos socioculturais, sem que nenhum seja hegemônico em relação aos outros, gerando, assim, o mínimo de fenômenos sociais negativos (Hall, 2003, *apud* Santiago; Ivenicki, 2017, p. 189)

Em consonância com a literatura do multiculturalismo, os autores (Santiago; Ivenicki, 2017, p. 190) indicam caminhos para uma educação musical multicultural que valoriza diferentes musicalidades, dialoga com os estudantes e o contexto no qual acontece (o em torno da instituição), se desenvolve de forma crítica diante de questões da sociedade atual e conta com um currículo flexível pensado a partir das demandas discentes.

Santiago e Ivenicki (2017) destacam, ainda, os benefícios de uma educação musical multicultural quando levamos em conta a legislação que promove a inserção de elementos das culturas afro-brasileira e indígena na educação básica. De fato, um currículo para a formação de professores que congregue diferentes musicalidades corrobora com esta inserção, além de possibilitar uma formação mais integral ao professor, no tocante ao repertório e, indo além disso, a práticas educacionais, uma vez que diferentes músicas são informadas de diferentes formas.

Ao falar destas culturas, afro-brasileira e indígena, os autores revelam um ponto importante, no que se refere a hierarquizações. Eles reconhecem que “[...] não necessariamente tudo aquilo que é convencionado como “popular” nas PPPs aqui analisadas abrange a totalidade de manifestações musicais “populares” existentes, ou seja, parece existir uma “seleção do popular” que pode “vir a se tornar erudito”.” (Santiago; Ivenicki, 2017, p. 193). Isto é, há hierarquização musical dentro do próprio universo popular.

Diante disso, é fundamental para o professor e pesquisador da área de música ter em mente que toda generalização reflete uma série de escolhas que precisam ser explicitadas e feitas de maneira consciente. Santiago e Ivenicki (2017) relatam a ausência de determinadas práticas culturais dentro dos currículos analisados, lembrando que

O fato de, muitas vezes, não se estudar as características musicais de certos gêneros pode denotar que são menos complexos, o que pode contribuir para a criação de estereótipos que sugerem que a música elitizada de tradição europeia seria superior, por ser mais complexa e difícil de ser aprendida, e o restante das musicalidades seria inferior por não deter erudição e por poder ser apreendida sem esforço. (Santiago; Ivenicki, 2017, p. 198)

Por fim, os autores argumentam a necessidade de uma multiplicidade de gêneros musicais nos currículos das licenciaturas promovendo, aos professores em formação, a capacidade de trabalhar com diferentes gêneros musicais que despontem das vivências dos estudantes. Tudo isso “[...] a fim de que diferentes identidades culturais possam ser representadas, o que pode contribuir para que os(as) discentes se sintam motivados e interessados nas aulas.” (Santiago; Ivenicki, 2017, p. 201).

Diante de tudo que discutimos nesta categoria - ensino superior: novos caminhos e status quo - podemos depreender que o ensino superior em música no Brasil já obteve diversas conquistas que colaboram para a subversão de uma lógica de ensino que carrega múltiplas marcas de uma institucionalização arraigada em pensamentos de colonialidade, em especial quando se fala em modelo de ensino conservatorial. No entanto, é fundamental que reconheçamos a manutenção de violências simbólicas que ainda acontece em muitos espaços e que precisa ser, não só enxergada e estudada, mas combatida ultrapassando o campo das ideias.

Ademais, é urgente a continuidade de pesquisas que apontem para novos caminhos, convidando uma mudança no *status quo* regido pelo *habitus conservatorial*. Dessa forma, não só tornaremos o ensino superior do Brasil mais democrático, como alinharemos este com um projeto de nação que carece de um ensino superior fundamentalmente brasileiro, consciente da realidade dos brasileiros - os quais muitas vezes não têm acesso a esse espaço (acadêmico).

Finalizando a revisão de literatura, percebo que o meu trabalho se localiza na intersecção das três categorias que serviram como lentes de análise, podendo contribuir para área nestas três vertentes - ensino de instrumento, música brasileira e ensino superior - por meio de reflexões que não têm o intuito de generalizar, mas sim de apresentar uma visão relacionando uma realidade empírica com a literatura. Agora partimos para a seção de metodologia que explicita os procedimentos para obtenção e análise dos dados utilizados nesta dissertação, as escolhas feitas no decorrer da pesquisa e outras particularidades deste trabalho.

3. Dimensões metodológicas

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa baseada em entrevistas e documentos. A escolha desta abordagem se deu considerando a relevância da pesquisa qualitativa no universo das ciências humanas e das artes. Esta abordagem traz a atenção para a coleta de dados e para a qualidade, em contraponto à pesquisa quantitativa, como apontam Bauer e colaboradores (2008, p. 24).

Neste sentido, entendo que a abordagem qualitativa evidencia o processo, para além das análises que continuam sendo fundamentais, nas pesquisas em ciências humanas e, neste caso, artes. Dessa forma, torna-se um caminho interessante para pesquisas na área da música, garantindo rigor científico mesmo diante de assuntos subjetivos, uma vez que - destaco novamente - o processo é tratado com destaque, de maneira rigorosa.

A escolha da pesquisa de campo de abordagem qualitativa se relaciona com a construção do universo de estudo. A partir da minha experiência empírica enquanto violonista atuante na cena da minha cidade, no âmbito da música popular em especial brasileira, justaposta à posição de estudante de música (violão) dentro de um ambiente acadêmico surge a ideia de pesquisar a presença das diferentes facetas do violão brasileiro dentro da academia.

Com isso em mente, em um momento inicial da pesquisa, definimos como campo para pesquisa duas instituições de ensino que representariam a totalidade dos cursos em nível superior com o instrumento violão no estado. No entanto, no decorrer da pesquisa me deparei com a recusa de uma das instituições que faria parte da pesquisa. Sob a justificativa de estar passando por uma reformulação no plano político pedagógico do curso, a instituição disse que não estaria aberta a pesquisadores externos. Acredito que em cenários como esse, quanto maior o número de pesquisas em torno do que está sendo formulado maior a quantidade de dados para a reformulação, apesar disso, a anuência para minha pesquisa foi negada.

Diante desta situação, optamos por pesquisarmos apenas uma instituição, o que trouxe ônus e bônus. Apesar de não podermos seguir com o que constava no projeto de pesquisa, pudemos investigar de forma mais aprofundada a realidade desta instituição, inclusive vislumbrando a possibilidade de entrevistar todos os professores de violão e estudantes de diferentes perfis, como destaquei acima. Com esta mudança surgiram questões éticas em torno da identificação dos sujeitos, as quais foram contornadas com mudanças de diversos termos ao longo do trabalho, omitindo informações - dos sujeitos e da instituição - que pudessem levar a qualquer exposição desnecessária.

Com esta definição encaminhada, decidimos entrevistar todos os professores de violão - como citado acima - incluindo docentes dos componentes curriculares: violão (bacharelado e licenciatura), violão perfil popular e violão sete cordas, que estiveram dando aula no período da coleta de dados. No entanto, por motivos de dificuldade na comunicação e no agendamento, associados ao curto tempo disponível para a pesquisa, não conseguimos entrevistar um dos professores, nos atendo a três docentes que ainda assim contemplam todos os componentes curriculares descritos anteriormente. Além desses, 5 estudantes, matriculados nos componentes curriculares citados, com exceção do violão sete cordas uma vez que não obtivemos resposta dos discentes matriculados neste componente curricular.

A seleção dos participantes foi feita de maneira randômica a partir de alguns parâmetros de exclusão e inclusão. No que se refere aos estudantes, o processo começou com a feitura de uma lista com todos os alunos matriculados no componente curricular violão (incluindo violão, violão popular e violão sete cordas) e a inserção desta lista em um programa que embaralha os nomes. Feito isso, dividimos os nomes - na ordem gerada pelo programa - em quatro grupos homônimos aos componentes curriculares: violão (licenciatura), violão (bacharelado), violão perfil popular e violão de sete cordas. Destaco que o componente curricular “violão” estava presente em cursos de licenciatura e bacharelado, então foi dividido em dois, diferente dos outros que constam apenas como licenciatura.

Em seguida, selecionamos dois estudantes de cada grupo, estando um em período inicial do curso (matriculado no máximo em instrumento IV) e um em período final do curso (matriculado no mínimo em instrumento V), seguindo a ordem pré-definida. Alguns dos sorteados, mesmo sendo contactados repetidas vezes, não deram resposta para o agendamento da entrevista, em casos como esses pulamos para o próximo na lista que se encaixava no mesmo perfil. Esta questão também levou à redução no número de estudantes entrevistados que se limitou em 5. Os professores entrevistados foram todos - excetuando um por motivos já elucidados neste texto - que ministraram os componentes curriculares abrangidos na pesquisa (componentes obrigatórios de ensino do instrumento violão) durante o período de agosto de 2022 e junho de 2024 e são professores efetivos, buscando a visão do corpo docente diante do programa e para além dele.

Quadro 2 - Professores entrevistados

Identificação do professor	Componente curricular ministrado	Tempo de instituição	Formação acadêmica
Professor I	Violão Perfil Popular	14 anos	Bacharel em violão; Mestre em Música (educação musical)

Professor II	Violão	11 anos	Bacharel em violão; Mestrado e Doutorado em Música (performance)
Professor III	Violão Perfil Popular e Violão 7 cordas	8 anos	Bacharelado em violão (popular); Mestrado em Educação

Fonte: produzido pelo autor

Quadro 3 - Estudantes entrevistados

Identificação do estudante	Curso - Instrumento	Período (componente curricular matriculado)
Estudante I	Licenciatura - Violão Perfil Popular	Violão (perfil popular) 6
Estudante II	Licenciatura - Violão Perfil Popular	Violão (perfil popular) 4
Estudante III	Licenciatura - Violão	Violão 2
Estudante IV	Licenciatura - Violão	Violão 8
Estudante V	Bacharelado - Violão	Violão 3

Fonte: produzido pelo autor

3.1 Instrumentos de coleta de dados

A partir do objetivo principal da pesquisa - compreender como o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro - e dos objetivos específicos, traçados a partir dele, definimos os instrumentos de coleta que foram utilizados nesta pesquisa: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; 3) entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica foi eleita como instrumento de coleta com o intuito de situar o trabalho na área, investigando possíveis lacunas relacionadas ao tema. A maior parte desta etapa se deu durante a revisão bibliográfica, cujo resultado está detalhado na segunda seção desta dissertação. O levantamento dos textos presentes nesta revisão seguiu um recorte temporal de 2017 a 2024, feito para garantir profundidade nas buscas e discussões. Reconheço a existência de trabalhos, publicados fora do recorte temporal utilizado, cujo tema dialoga com esta dissertação, no entanto - em virtude do tempo que o mestrado oferece para desenvolver a pesquisa - fez-se necessária a utilização de um período temporal reduzido.

Os textos foram colhidos em periódicos de destaque na área da música (*Revista da ABEM, Opus, Música Hodie, PerMusí, Vórtex*), no portal periódicos da Capes e na base teses e dissertações, também da Capes, tomando como critério de escolha a proximidade dos trabalhos com o meu tema de pesquisa, a partir de três pilares temáticos: ensino de instrumento, música brasileira e ensino superior. Isto é, utilizei palavras-chaves como: ensino de instrumento, ensino de violão, música brasileira, violão brasileiro e ensino superior, e comparei os resultados como tema deste trabalho.

Após essa etapa, os textos encontrados foram divididos nas categorias analíticas explicadas e discutidas na parte de revisão bibliográfica, as quais se relacionam diretamente com os critérios - os três pilares - utilizados na busca dos textos. Além desses textos, componentes da revisão, também foram utilizadas literaturas de referência nos temas relacionados à pesquisa: violão, música brasileira, formação do violonista e ensino de música em nível superior. Literaturas estas que entrei em contato ao longo da minha trajetória formativa, devido à constante busca por estudar esse tema no âmbito acadêmico e artístico. Estes textos - lidos na íntegra - embasaram as análises presentes neste trabalho e fundamentaram o trabalho teoricamente, auxiliando nas discussões presentes na seção “O violão brasileiro, suas funções e a formação do violonista”. Ademais, resultaram em um melhor entendimento de como este trabalho se situa na área, diante das discussões emergentes.

Além das fontes bibliográficas, os documentos também serviram como fontes de dados para esta pesquisa. As fontes documentais nos ajudaram a enxergar o que foi idealizado para os cursos de violão na instituição pesquisada, possibilitando ainda o cruzamento dos resultados dessa etapa com as entrevistas no momento da análise. A seleção dos documentos utilizados para este trabalho se deu de acordo com a demanda dos objetivos, dialogando com o que Duffy (2008) chama de “abordagem orientada para o problema”. Deste modo, me debrucei sobre as ementas dos cursos e os planos políticos pedagógicos, encontrados no site da instituição.

Por fim, o último instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram feitas com professores e estudantes em período diferentes do curso, buscando abranger os diferentes perfis de curso de violão oferecidos na instituição. A escolha desse instrumento de coleta se deu por enxergar o seu valor para “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” (Duarte, 2004, p. 215).

Sendo assim, as entrevistas se mostraram de extrema importância nesta pesquisa, uma vez que dentre os objetivos desta está identificar as concepções de professores e estudantes da instituição em torno do violão brasileiro e do processo de formação do violonista. A escolha pelo formato semiestruturado acontece em virtude da flexibilidade oferecida por esse formato, além da fluidez que este método traz para a entrevista.

Um ponto a se destacar neste processo de feitura das entrevistas, foi a mudança de alguma delas para o formato online para facilitar o agendamento com os participantes. Esta opção possibilitou uma maior fidelidade à randomização do processo, pois viabilizou agendamentos que, se fossem feitos presencialmente, comprometeriam o andamento da pesquisa. No entanto, essa mudança é passível de reflexão: como será que o elemento digital influencia o comportamento do entrevistado?

Empiricamente pude observar que esta formatação afeta os entrevistados de maneira distinta, em alguns casos percebi que os entrevistados ficaram mais à vontade por estarem em casa, o que pode diminuir a necessidade de “pensar em dizer o que o pesquisador quer escutar”. Em relação ao formato presencial, ficou visível que esse formato pode parecer mais informal. Por outro lado, ele traz o desafio de se aproximar do entrevistado, o que nos leva a observar menos o comportamento gestual apresentado pelo sujeito.

Entre prós e contras, assumo que o formato da entrevista - online ou presencial - não afetou de forma relevante os resultados da pesquisa desenvolvida, pois o foco da entrevista esteve fundamentalmente no “o que foi dito”, mais do que no “como foi dito” ou “como se comportaram”. Estes últimos fatores são considerados, mas estão na penumbra da análise que compôs este trabalho e não foram registrados nas transcrições.

3.2 Procedimentos de organização e análise de dados

Em consonância com os instrumentos de coleta, estão os procedimentos de organização e análise de dados. A pesquisa bibliográfica colaborou com a definição do estado arte, isto é, o entendimento de onde esta pesquisa se situa em meio à produção da área. Pudemos observar, nas discussões feitas na revisão de literatura, que pesquisas que investigam o potencial da música brasileira no ensino de instrumento ainda são escassas. Além disso, observamos uma necessidade de uma maior estruturação e discussão em torno de um ensino de violão epistemologicamente brasileiro.

A partir desse trabalho bibliográfico, como citei anteriormente, iniciou-se a sedimentação da base teórica. Esta foi constituída a partir dos textos da revisão, alguns

trabalhos encontrados nas referências do *corpus* da revisão, livros que discutem a relação do violão com a música brasileira e outros artigos colhidos nas bases de dados citadas no tópico anterior. Esta pesquisa não contou com uma única teoria como guia e base do seu desenvolvimento, uma lente para enxergar o fenômeno, ao invés disso dialogou com conceitos teóricos diversos, os quais emergiram dos autores presentes na fundamentação teórica.

O segundo procedimento de organização e análise se refere ao material coletado na pesquisa documental, como fluxogramas dos cursos e projetos político-pedagógicos. Selecionados de acordo com que foi exposto anteriormente, os documentos foram analisados a partir do seu conteúdo, levando em conta a recorrência e aplicação de determinados termos que apontam para concepções específicas de ensino de música e/ou de instrumento. Sintetizando, é possível entendermos a análise destes documentos a partir de dois conceitos apresentados por Duffy (2008) sobre a análise de conteúdo - referente a recorrência e utilização de termos específicos e a análise crítica - que se refere à investigação do contexto em que o documento foi criado, das pessoas que o criaram e da função do documento.

Neste sentido, a seção que apresenta as reflexões advindas deste processo analítico trará debates relacionados aos nomes dos componentes curriculares, aos textos que compõem o PPP e a origem dos documentos analisados, no tocante ao contexto de criação e escrita. Tudo isto em articulação com a literatura.

Por fim chegamos ao tratamento dado às entrevistas. O processo de análise das entrevistas começou ainda antes da transcrição, uma vez que elas não foram transcritas na íntegra. A partir de algumas audições atentas, eu marquei a minutagem das falas que se relacionavam de maneira mais próxima com os objetivos da entrevista e, com base nessas marcações, fiz as transcrições. Vale destacar que nem todas as falas transcritas foram citadas no trabalho, pois em alguns casos foram utilizadas apenas para darem contexto a outras falas ou chamaram atenção, mas não couberam no texto. A escolha desse método de transcrição se deu em virtude do limite de tempo que se estabelece para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado e, além disso, por entender que para fins analíticos - dentro do escopo deste trabalho - os trechos transcritos são suficientes.

No tocante à análise, tomei como ponto de partida a análise do discurso, procedimento que se atém ao texto de forma crítica-reflexiva. Gill (2008) sugere que pensemos a análise do discurso a partir de quatro pilares “uma preocupação como o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase

no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso” (Gill, 2008, p. 247).

Alicerçados nisso, podemos entender que tudo que é dito constroi e reflete as concepções do sujeito, gerando diferentes resultados em quem entre em contato com o discurso. Pensando nisso, busquei o contato com as transcrições da forma mais cética e cuidadosa possível, tendo em mente que a análise de discurso - por si só - é uma interpretação baseada na relação texto e contexto, e fundamentada em uma argumentação detalhada, como aponta Gill (2008, p. 266).

Por fim, com suporte em todos esses procedimentos citados acima, desenvolvi uma análise interpretativa de base qualitativa que contou com a triangulação dos dados obtidos nas análises antecedentes. Os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica fundamentaram as discussões e análises das fontes documentais e das entrevistas, os documentos colaboraram para um melhor delineamento das entrevistas e as entrevistas trouxeram informações empíricas para serem postas em diálogo com o *corpus* documental e a bibliografia. A triangulação de todos esses dados, em caminhos distintos de ida e volta, resultaram no texto produzido para esta dissertação.

3.3 Questões éticas

Para finalizar a seção metodológica deste trabalho, entendo ser de grande valia relatar e discutir as questões éticas com as quais me deparei e as condutas decorrentes delas. Do ponto de vista processual, foram seguidas todas as exigências do comitê de ética. Primeiramente o projeto foi submetido ao comitê junto de três roteiros de entrevistas (um para cada perfil de entrevistado), a carta de anuência da instituição que foi campo para a pesquisa (devidamente assinada por representante), o modelo do termo de comprometimento livre e esclarecido e aprovação do colegiado. Posteriormente, após a elaboração da versão final da dissertação, enviaremos ao comitê ética o documento final do trabalho, juntamente com os TCLE's assinados pelos participantes da pesquisa e por mim, relatando algumas mudanças que precisaram ser feitas - em relação ao que foi enviado no primeiro momento - para garantir a confidencialidade e a não identificação dos entrevistados.

Além disso, iniciei cada entrevista dando um panorama do trabalho e reafirmando o que está no TCLE, a preservação da integridade física e emocional dos participantes, a confidencialidade dos dados e a disposição do pesquisador para eventuais riscos, mesmo entendendo que essa pesquisa oferece riscos mínimos. Tendo consciência da possibilidade de

evocação de memórias afetivas, com temas ou experiências desconfortáveis, me mostrei aberto à escuta e ao diálogo, após o procedimento metodológico da entrevista semiestruturada.

Com relação às questões éticas experienciais - o processo vivido no contexto de pesquisa - destaco a questão da relação pesquisador-participante. Esta relação, como consta na Resolução nº 510 de 7 de Abril de 2016 do Ministério da Saúde, é construída de maneira contínua no decorrer da pesquisa e, estando a par disso, o pesquisador deve encará-la de maneira reflexiva e não hierárquica.

Neste sentido, pude observar que há um equilíbrio entre a formalidade - exigida em um processo de entrevista como o desta pesquisa - e a espontaneidade, que traz maior fluidez para a entrevista. Sendo assim, achei importante conversar um pouco com cada entrevistado antes de começar cada entrevista, a fim de deixá-los mais à vontade e diminuir a sensação causada pela situação, a qual pode levar o entrevistado a responder o que ele acha que o pesquisador quer escutar.

Além disso, acentuo a importância de procedimentos transparentes, por parte dos pesquisadores, citando de forma explícita os objetivos da pesquisa e o anseio em ouvir as respostas mais sinceras de cada entrevistado. Em muitos casos, principalmente com entrevistados mais jovens, disse de maneira evidente que nenhuma das perguntas tem respostas certa ou errada. Essa necessidade surgiu a partir de falas como “não se estou respondendo certo” e outras neste sentido, que me fizeram retomar o objetivo de colher opiniões, visões e concepções particulares.

Em conclusão, destaco que a metodologia desenvolvida na pesquisa envolveu diversas dimensões e perspectivas teóricas e procedimentais consideradas como fundamentais para o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. A pesquisa bibliográfica possibilitou o entendimento do estado da arte do tema pesquisado, contextualizando o trabalho em relação à literatura da área, embasando as análises e fornecendo discussões que auxiliaram na identificação dos conhecimentos, saberes e práticas de formação do violonista no currículo dos cursos.

Este último ponto também foi beneficiado pela pesquisa documental que nos mostrou a visão institucional em relação ao ensino de violão no campo onde se desenvolveu a pesquisa facilitando a compreensão da inserção da música brasileira nos currículos dos cursos de

graduação em música dessa instituição. Já a compreensão das concepções dos estudantes e professores em relação ao violão no Brasil e o ensino deste instrumento na instituição pesquisada, só foi possível a partir das entrevistas e suas respectivas análises, que refletiram o currículo real.

Por fim, a triangulação dos diferentes dados coletados e dos resultados da análise facilitou o entendimento das principais relações entre o repertório da música brasileira utilizado nos cursos e a formação dos violonistas. Tudo que expus acima culminou na compreensão de como o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão na instituição pesquisada.

4. O violão brasileiro, suas funções e a formação do violonista

Nesta parte serão discutidos os pilares teóricos da pesquisa realizada, com foco em conceitos e concepções que são fundamentais para o entendimento e desenvolvimento do trabalho, fundamentalmente em relação à visão analítica e interpretativa que o cerca. Assim sendo, inicialmente apresentaremos reflexões a respeito do que é violão brasileiro, das faces do violão na música brasileira e da formação superior do violonista no Brasil. Além disso, encerraremos a seção com uma discussão em torno dos desafios e perspectivas para a formação musical superior no século XXI, articulando os três tópicos anteriores com questões emergentes.

4.1 O que é violão brasileiro?

A primeira discussão teórica imprescindível para este trabalho gira em torno do violão brasileiro, considerando aqui ser primordial entendermos a que se refere este termo utilizado amplamente, em muitos casos de maneira acrítica. Para compreendermos “o violão brasileiro” precisamos primeiro pensar sobre o termo música brasileira.

Em trabalhos anteriores (Gaião, 2020; Gaião; Ribeiro, 2022) me apoiei em discussões em torno do movimento modernista - as diferentes empreitadas à procura da identidade nacional neste período - e na confluência do trinômio folclórico (cultura popular)/popular/erudito, presente em Ulhôa (1997). É partindo deste entendimento, da música brasileira como fruto de movimentos antropofágicos, de “abrasileiramento” do que vem de fora e da aglutinação de elementos musicais diversos, que alongo esta discussão.

Entendendo que qualquer tentativa de delimitar música brasileira carrega uma série de escolhas que, se não tomadas de maneira lúcida, transformam-se em exclusões e silenciamentos, me proponho a uma reflexão que busca a ampliação deste conceito. Em virtude da própria dimensão continental do nosso país e da constituição do seu povo, é justo entendermos que a música brasileira é um fenômeno vivo, sempre em construção, e diverso, mas que é fundamental para este trabalho uma discussão e uma proposta conceitual que sirva de base para as análises e interpretações empreendidas.

Deste modo, entrelaçarei aqui perspectivas advindas de áreas que atravessam transversalmente a pesquisa em música (antropologia, filosofia, linguagem e história), em busca de pontos basilares para uma possível definição de música brasileira. Essas reflexões contemplarão concepções de cultura brasileira e discussões ao redor da música brasileira popular e de identidade nacional, resultando no conceito de música brasileira deste trabalho.

Para dar início ao debate em torno do nacional, proponho que reflitamos à procura de um entendimento da constituição da cultura brasileira. Bosi (1992), ao entender cultura como “[...] uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso [...]” (p.1), investiga as culturas brasileiras a partir da seguinte divisão: cultura universitária, indústria cultural, cultura popular e cultura criadora extra-universitária, estando as duas primeiras ligadas ao ambiente institucional e as duas seguintes fora das instituições.

A partir dessa divisão, o autor analisa a constituição de cada uma dessas culturas e a relação entre elas, relação esta que nos dá alguns pontos para reflexão. Ao discutir cultura popular, Bosi (1992) destaca que:

se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo cultura, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos. (Bosi, 1992, p. 8)

Ou seja, podemos encontrar no povo uma concepção de cultura brasileira que, por sua vez, é fundamentalmente grupal, extrapolando o individual. No entanto, como também destaca Bosi (1992, p. 9) é corriqueiramente associada - por certos eruditos - ao primitivismo e ao arcaico, quando não enxergada do ponto de vista antitético a esse, com um enfoque romântico-nacionalista. Esta última perspectiva torna-se evidente nas obras e no pensamento do modernismo brasileiro do século XX, que influencia o entendimento de muitos pesquisadores em torno do popular, como apontou Ulhôa (2007, p.10).

Ainda em diálogo com Bosi (1992), concordo que

uma teoria da cultura brasileira ou é um espelho do sistema, uma duplicação das suas desigualdades e da sua irracionalidade de base, ou é um discurso que entra em tensão com esse mesmo sistema depois de tê-lo atravessado estruturalmente com os olhos postos na sua transformação. (Bosi, 1992, p.17)

Sendo assim, reconheço como mais interessante para este trabalho seguirmos investigando as diferentes constituições da(s) cultura(s) brasileira(s). Neste sentido, Fiorin (2009) - apresentando uma perspectiva histórica ligada à literatura - traz a ideia da cultura da triagem/exclusão e a cultura de mistura/participação na formação da cultura brasileira.

É comum vermos a identidade cultural brasileira sob a ótica da aglutinação, resultante de uma perspectiva influenciada pelo pensamento modernista antropofágico, que enxerga na cultura brasileira esse elemento de união de raças e povos. É fruto desse

pensamento o mito das três raças, sedimentado no senso popular, que assume a formação do povo brasileiro a partir de um olhar puramente unificador.

No entanto, Fiorin (2009) demonstra, a partir de exemplos literários, que a triagem⁶ está bastante presente na nossa cultura. O autor sintetiza isso quando diz:

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual etc. A identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um “jeitinho”. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc. Enfim, esconde-se o que opera sob o princípio da triagem. (Fiorin, 2009, p. 124)

Podemos perceber, apoiados na citação, que a compreensão da cultura brasileira como exclusivamente agregadora invisibiliza violências que não podem ser deixadas à margem da discussão. Então, a partir de Fiorin (2009), reconheço como crucial o entendimento do plural, do diverso, na música brasileira sem perder de vista as exclusões presentes no seu processo constitutivo.

Para além de pensarmos a composição da cultura brasileira, ao falarmos de música brasileira estamos também nos referindo à música brasileira popular, não só a ela, que - estando inserida nesta conceituação teórica - torna-se peça chave para a compreensão do todo. O grande desafio de discutir música brasileira popular passa pela sua pluralidade, como disse Ulhôa (2002, p.2): “a música popular não pode ser tratada no singular. Ela não é uma massa disforme.”.

Então, me apoiarei principalmente em uma perspectiva histórica para deliberar sobre diferentes fases deste fenômeno e sua relação com o conceito, mais amplo, de música brasileira, pondo esta historicidade em diálogo com um pensamento etnomusicológico. A história da música brasileira popular é indissociável dos seus gêneros, estilos e movimentos musicais, com alguns desses tendo lugar privilegiado nas pesquisas, como sugere Napolitano (2007, p. 167).

O autor destaca o foco das pesquisas na MPB dos anos 60, no Samba e, posteriormente, na Tropicália e na Bossa Nova. É interessante observarmos que todos esses gêneros e movimentos musicais estão, de certa forma, associados à formulação de um ideal

⁶Tipo de cultura apontado por Fiorin (1992), embasado por Fontanille e Zilberberg (2001), que resulta da exclusão, em contraponto à aglutinação. “A cultura da triagem tem um aspecto descontínuo e tende a restringir a circulação cultural, que será pequena ou mesmo nula e, de qualquer maneira, desacelerada pela presença do exclusivo e do excluído. É uma cultura do interdito.” Fiorin (1992, p. 118)

musical brasileiro. Neste sentido, Zan (2001), distingue a Bossa Nova como tradução de expectativas de um Brasil moderno, que se distanciava dos ideais populistas, disputando espaço com a Jovem Guarda - considerado um movimento mais distante da politização. Este movimento também teve um embate com a MPB, que surge muito próxima do meio universitário:

Artistas e público ligados à MPB criticavam a Jovem Guarda não só pelo seu não comprometimento com questões políticas, mas por identificá-la como elemento do imperialismo cultural norte-americano. Em contrapartida, os artistas do iê-iê-iê diziam-se mais identificados com o povo brasileiro uma vez que apresentavam maiores índices de vendagem de discos e de audiência através dos meios. (Zan, 2001, p. 114)

O termo MPB carrega uma ambiguidade, “pois apesar de no seu sentido restrito se referir a um repertório e produção musicais ligada a um grupo específico de músicos, no seu sentido amplo parece abarcar a totalidade da "Música Popular Brasileira".” (Ulhôa, 2002, p. 4). Esta ambiguidade gerou uma série de desafios, por exemplo, nos trabalhos Ulhôa (2001; 2002) - que buscam parâmetros de avaliação da música popular - justamente por cada indivíduo carregar uma compreensão pessoal.

No entanto, entendo que a MPB no sentido restrito expresso por Ulhôa (2002, p.4), identificando-se com um grupo muito específico de músicos, é um movimento que tem grande importância nessa busca por fazer músicas brasileiras, expandindo as possibilidades e alargando o entendimento do que pode ser a música nacional.

Os artistas MPB, ao incorporar nas suas canções elementos estéticos do rock, do pop e de outros gêneros transnacionais, quebram a necessidade de se referir a raízes étnicas ou ao samba como a única forma de se fazer música popular “brasileira”. (Ulhôa, 2002, p. 5)

A partir disso, dilata-se o imaginário nacional de música, possibilitando o advento de diversos movimentos musicais, como foram as tendências surgidas nos anos 90, apontadas por Zan (2009, p. 119): Axé Music, Neo-Pagode, Manguebeat e Rap Nacional; que usavam, com exceção do Rap, o discurso de autenticidade para se legitimar - como apontou o autor - articulando o global e o local. Com o passar do tempo, o conceito de música brasileira - neste caso popular - se transforma, visto que está associado a diferentes ideias de nacional, as quais - por sua vez - são frutos do seu tempo. Por isso a importância de um olhar histórico quando falamos deste assunto.

Num dos países mais ricos em diversidade sonora do mundo, com um lugar privilegiado na história da música popular do século XX, dedicar-se à história da música, pensada em diálogo com a história intelectual, social,

política e cultural, é dar um passo a mais na compreensão da própria sociedade e suas formas de auto-representação. (Napolitano, 2007, p. 171)

Por fim, a música popular nos traz mais um ponto nevrálgico para pensarmos a música brasileira: o fonograma. Napolitano (2007) destaca a importância da ampliação dos estudos em torno deste suporte material da música popular, visto que - por sua relação com a cultura de consumo e por conseguir abarcar nuances que o registro escrito não consegue - se torna peça fundamental para a pesquisa em música brasileira e para a construção e divulgação da mesma, como no caso de João Gilberto que citarei adiante.

Caminhando para um conceito próprio de música brasileira, passo por mais uma questão fundamental, a questão da identidade nacional. Este ponto será discutido neste trabalho, principalmente sob a ótica da antropologia social presente em DaMatta (1982) que traz a seguinte indagação no título de seu trabalho “O que faz o Brasil, Brasil?”. Esta pergunta nos convida a pensar o que transformou o significado da palavra “Brasil”, de modo que hoje ao falarmos este vocábulo nos remetemos a uma nação. Entendo que este questionamento também ajuda na busca pelo que há de Brasil na música.

A ideia de nação está, antes de tudo, no indivíduo. DaMatta (1982, p.12) nos diz que “onde quer que haja um brasileiro adulto, existe com ele o Brasil [...]”. Isto é, os ideais, costumes e outros elementos característicos do povo brasileiro perpassam a formação deste sujeito. Em paralelo com a música, podemos pensar que um músico que tem sua formação no Brasil, entrando em contato com o repertório brasileiro, a forma de tocar de brasileiros e sendo exposto diariamente a esta música, carrega consigo idiomatismos culturais⁷ e uma musicalidade essencialmente brasileira.

Mas o que seria esse jeito brasileiro de tocar? DaMatta (1982) ressalta que “é típica do nosso sistema essa capacidade de misturar e acasalar as coisas [...]” (DaMatta, 1982, p.19), resultando no que ele chamou “criatividade acasaladora” (DaMatta, 1982, p.20). Inclusive o autor exemplifica e enxerga isso, em diferentes práticas da sociedade brasileira, uma boa demonstração disso é quando fala do modo brasileiro de comer:

Daí a nossa forma especial de comer. Nosso jeito brasileiro de apreciar a mesa grande, farta, alegre e harmoniosa. Mesa que congrega liberdade, respeito e satisfação. Momento que permite orquestrar todas as diferenças e cancelar as mais drásticas oposições. (DaMatta, 1982, p.62)

⁷ “[...] o idiomatismo cultural decorre de tendências e tradições musicais com os quais o instrumento se relaciona num plano estético [...]” (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p. 7)

É verdade que a citação acima, lida de forma isolada, pode nos levar ao erro alertado por Fiorin (2009, p. 124) - que citei anteriormente - de desconsiderarmos as exclusões e exaltarmos unicamente a mistura. Inclusive porque a mesa de muitos brasileiros não reflete essa paz e união apresentada por DaMatta (1982), pois muitas dessas mesas não têm comida e são palcos para desavenças. No entanto, as ponderações do autor nos ajudam a pensar a música brasileira.

O “acasalamento criativo” pode ser facilmente enxergado nas músicas brasileiras, as quais promovem interações entre elementos locais e elementos globais, mas também mesclam diferentes elementos culturais regionais, que - em alguns casos - não conviviam na mesma expressão musical. Então de fato o “abrasileiramento”⁸ de elementos importados de outras culturas e a promoção do contato entre diferentes elementos locais, se mostram como componentes fundamentais da música brasileira. Tudo isso, faz do “acasalamento criativo” um conceito importante, não só para pensarmos o conceito de música brasileira deste trabalho, mas também para analisarmos as concepções dos entrevistados na seção de análise desta dissertação

Sendo assim, para balizar nossas discussões ao redor do violão brasileiro, vamos assumir, neste trabalho, a música brasileira como um fenômeno plural e diverso, advindo de uma série de fusões e exclusões a partir de constituintes identitários brasileiros, que agrega diferentes elementos musicais abrazeirados e está em constante transformação. Reconheço os desafios de trabalhar com um conceito tão amplo, no entanto concordo com Sandroni (2001, p. 19) quando ele afirma que “no Brasil, a separação entre diferentes categorias musicais parece ser menos marcada que em outros países. É compreensível, e útil na minha opinião, que os estudos musicais brasileiros sigam o mesmo caminho.”

Com este conceito em mente, podemos direcionar o nosso pensamento para o violão brasileiro. Todavia, para conhecermos este fenômeno é fundamental que voltemos - brevemente - nossos olhos para a trajetória histórica deste instrumento no Brasil, da sua chegada às diferentes posições sociais ocupadas por ele. O violão não surgiu com o nome e com a aparência que conhecemos hoje, muitos estudos (como Taborda 2008; Antunes 2002; entre outros) remetem os primórdios deste instrumento à Europa, particularmente a Portugal e Espanha.

Neste sentido, Taborda (2008, p.24) fala em dois tipos de instrumentos da família do Alaúde que tiveram particular importância na Europa do século XIV: a guitarra mourisca e a guitarra latina. A primeira continha cordas metálicas e era tocada com plectro (palheta),

⁸ Termo que utilizei em trabalhos anteriores (Gaião, 2020; Gaião; Ribeiro, 2022)

enquanto a segunda - com cordas de tripa - tocava-se pinçando as cordas, normalmente com os dedos.

Ainda do ponto de vista histórico Taborda (2008, p. 25) afirma que “os termos *vihuela* (Espanha), *viola* (Itália), *viola* (França), derivados do latim *fidicula*, eram usados para designar grande variedades de cordofones”, tocados com ou sem arco, dos mais variados formatos. Com o passar do tempo houve uma distinção entre *vihuela* e guitarra, sendo o primeiro instrumento tocado de maneira ponteada, contendo seis ordens (pares de corda)⁹ e ligado à classe social mais alta; enquanto o segundo se tocava rasgueando, continha duas ordens a menos e estava associado à plebe.

Levando em consideração estas hipóteses, podemos afirmar que a chegada do violão no Brasil - ainda com outro nome - se deu a partir da colonização e a sua utilização foi moldada desde esse tempo. Considero que o violão, mesmo tendo se desenvolvido - do ponto de vista estrutural - de forma padrão seguindo o modelo do espanhol Torres, tomou rumos estilísticos e estéticos particulares dentro do território brasileiro.

Aqui, depois de chegar primordialmente como acompanhador de modinhas, o violão se tornou o principal instrumento acompanhador do cancionista brasileiro, talvez por ser um instrumento de fácil acesso, como sugere o compositor Guinga em entrevista dada a Llanos (2020). O fato é que os diferentes contextos nos quais o violão foi inserido no Brasil, moldaram a forma de pensar este instrumento no nosso país, assim como o violão moldou a música brasileira do ponto de vista estético-musical, a partir dos seus idiomatismos mecânicos¹⁰.

Um ponto a destacar, relativo à presença do violão na música brasileira popular, é a importância de João Gilberto do ponto de vista midiático. A história da música brasileira popular urbana está fortemente associada à produção fonográfica do país, pela própria natureza desta música que não se baseia em signos da notação tradicional e surge da prática, como sugerem Zan (2001) e Napolitano (2007).

[...] boa parte da experiência da música popular é basicamente um fenômeno social que acontece mediante o registro sonoro (fonograma) e suas interferências na composição do resultado final do que se ouve. O fonograma, no Brasil, é uma tecnologia que data de 1902, mas ainda possui poucos estudos específicos. Além disso, como documentação histórica e musicológica ainda carece de uma teorização consistente que permita desenvolver uma análise formal, performática e histórica, na medida que

⁹ Antunes (2002, p.13)

¹⁰ “O idiomatismo mecânico tem que ver com características ligadas à forma como se executa o instrumento, influenciadas pela sua construção, particularidades acústicas e possibilidades técnicas.” (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p. 7)

todo fonograma traz a marca de uma época, seu estágio técnico e seu mundo sonoro.” (Napolitano, 2007, p. 168)

Neste contexto, João Gilberto traz o violão para o primeiro plano, como acompanhador principal da voz, e - em um certo ponto - como “acompanhador solo”. Não estou aqui dizendo que João Gilberto foi o primeiro a fazer isso, visto que nomes como Garoto, Bola Sete, Dilermando Reis e outros, já haviam gravado discos de violão solo (sem voz), colocando o violão em uma posição de ainda mais prestígio. Mas, por fazer parte de um movimento que teve dimensão mundial como a bossa nova, João Gilberto merece ser citado como grande divulgador de uma das faces do violão brasileiro.

Sendo assim, mais importante do que definir o violão brasileiro é compreender e reconhecer esse fenômeno. Um fenômeno que pode ser considerado como síntese de expressão nacional (tema que foge do escopo deste trabalho, mas que trabalharei em pesquisas futuras), que surge a partir do caráter antropofágico da música brasileira e que dialoga - a partir do nacional - com o mundo, se relacionando com o que discutimos sobre música brasileira.

O violão brasileiro exhibe suas particularidades no repertório, mas ultrapassa esse âmbito se manifestando por meio de idiomatismos culturais violonísticos provenientes da inserção desse instrumento no cenário nacional. Isto reflete em idiosincrasias estilísticas, relacionadas à valoração de questões técnicas, timbrísticas, rítmicas particulares e diversas. É válido destacar como um elemento central, entre essas características do violão brasileiro, a capacidade sintética diante de diferentes referências rítmicas e harmônicas associadas à brasilidade ao longo da história.

O violão brasileiro é ao mesmo tempo as levadas de vanerão, a bossa de João Gilberto, as harmonias de Garoto, o picotado de Gilberto Gil, os contracantos de Dino 7 cordas, os afrosambas de Baden, os estudos de Villa-Lobos; é tudo que é fruto dos seus agentes e que não caberia em um livro. O violão brasileiro é o resultado de todas as interações de um povo com um instrumento, tornando-o multifacetado na forma de tocar e de compreender este instrumento dentro da música.

Dito isso, cabe a nós - pesquisadores - discutirmos e investigarmos as diferentes faces deste instrumento dentro do universo da música brasileira, reconhecendo a sua diversidade intrínseca e buscando compreender essa relação do ponto de vista musical, social e educacional. Para este trabalho, a consciência em torno desses elementos idiomáticos do violão brasileiro e de sua multiplicidade é fundamentação imprescindível para as análises.

4.2 Faces do violão na música brasileira

O violão é um instrumento cuja versatilidade é inegável, acompanha, sola e transita nos mais variados gêneros e ambientes. Historicamente, vimos uma trajetória que contou com o rechaço dos nobres e forte associação às camadas mais pobres da população, mas que também se construiu em salões da nobreza e salas de concerto. É certo que o violão, apesar de ser um só instrumento, possui diferentes faces que, dentro da vasta diversidade de músicas brasileiras, se fizeram presentes.

Em trabalhos anteriores (Gaião, 2020; Gaião; Ribeiro, 2022) abordei essas diferentes a partir do texto de Thomaz e Scarduelli (2017), o qual também guiou as reflexões expostas aqui, sendo posto em diálogo com mais dois trabalhos, os livros: *Violão e identidade nacional* (Taborda, 2008) e *Violão-canção: diálogos entre o violão-solo e a canção popular no Brasil* (Saraiva, 2018).

Partindo de um ponto de vista historiográfico, Taborda (2008, p. 117) traz as três principais funções nas quais se popularizou a utilização do violão no final do século XIX/início do século XX no Brasil, foram elas: acompanhador solista, acompanhador no âmbito dos conjuntos de choro e solista (chamado pela autora de violão popular). As duas primeiras funções se voltam para a música de câmara, em um caso sendo o único instrumento acompanhador e no outro fazendo parte de um grupo maior. Já a última função apresentada por Taborda (2008) como “violão popular” se refere ao instrumento solista de obras compostas para ele ou transcritas.

Chamo atenção para a nomenclatura desta última função, nos dias atuais enxergamos o violão na música brasileira popular primordialmente como acompanhador, mas o chamado “violão popular” por Taborda (2008) é o violão solista deste repertório. Isto sugere que com o passar do tempo houve uma certa mudança de paradigma em relação a o que o senso comum entende como violão popular, visto que muitos violonistas de destaque nesse processo da construção de uma identidade brasileira no instrumento eram - além de tudo - solistas, como é o caso de Américo Jacomino (Canhoto) Bola Sete, Dilermando Reis e Aníbal Augusto Sardinha (Garoto).

Para ampliar nossa discussão, trago Thomaz e Scarduelli (2017) apresentam três funções do violão dentro da música brasileira popular: função de acompanhador, função de violão solista e função de improvisador. Pondo os dois trabalhos citados em diálogo, é possível enxergar alguns paralelos, por exemplo, o violão acompanhador citado por Thomaz e

Scarduelli (2017) engloba o acompanhador solista e o acompanhador em conjuntos e o acompanhador no âmbito dos conjuntos de choro, apresentados por Taborda (2008).

Voltando nosso olhar para essa função do violão, precisamos discutir alguns pontos fundamentais. Proponho, em consonância com os trabalhos citados, que dividamos o violão acompanhador em duas subcategorias: acompanhador solista e acompanhador em conjuntos - uma atualização da perspectiva histórica trazida por Taborda (2008, p. 117). Em ambos os casos é preciso entender sua prática performática como essencialmente coletiva, quem acompanha nunca está só, então neste contexto o violão precisa dialogar com seus pares. O violão de acompanhamento requer habilidades específicas à prática em conjunto, além das necessárias para uma prática solo.

Além disso, ainda podemos discutir a diferença do comportamento do violão acompanhador solista e do acompanhador em conjuntos. Acompanhar “[...] pressupõe o violão como suporte [rítmico e harmônico] para a execução de uma melodia, seja ela instrumental ou cantada” (THOMAZ; SCARDUELLI, 2017, p. 8), no entanto o contexto no qual se acompanha - em especial dentro da música brasileira - muda a forma de construir este suporte.

Quando o violão é acompanhador solista ele é responsável por toda a base harmônica e rítmica, no entanto pode estar mais livre para mexer com esses elementos, mantendo o diálogo com o solista e passeando por diferentes escolhas interpretativas musicais que surgem de maneira intuitiva ou provocadas pelo solista. É fato que existe uma responsabilidade maior, inclusive em termos de preenchimento, mas junto disso temos essa maior autonomia do músico.

Já acompanhando em um conjunto, o violão tem “menos responsabilidades”, mas precisa dialogar com mais músicos, Ou seja, os outros instrumentos que compõem o grupo podem moldar o comportamento do violão, para exemplificar isto podemos pensar o seguinte: em um trio- com violão, baixo e bateria - acompanhando um solista é natural que o violão caminhe frequências mais agudas, com contracantos e acordes que vão “colorir” a música, além de certa liberdade rítmica. No entanto, se falarmos de um grupo formado por violão, pandeiro e voz, o violão naturalmente terá mais liberdade para caminhar por diferentes registros e harmonias, mas estará sempre buscando coesão rítmica com o pandeiro. São muitos os exemplos e as possibilidades, cabe a cada músico a partir das suas vivências tomar suas decisões, estas foram citadas de forma genérica apenas para ilustrar o que foi dito. Aproveito para destacar que este pode ser mais um tópico de discussão em trabalhos futuros: o comportamento de violonistas acompanhando em diferentes situações.

Agora, voltando os olhares para o violão solista, podemos pensá-lo também em cenários distintos. Ao ouvirmos sobre esta face do violão, é natural que façamos uma ligação direta com o repertório canônico, mas como mostra a história aqui no Brasil tivemos uma forte ligação dessa face com a música popular, resultando em um violão localizado no ponto de tangência entre o que chamamos de repertório erudito e o repertório popular.

Por motivos como o citado acima, temos diferentes perfis de violonista solo no Brasil. Alguns dos violonistas solo que trabalham com música brasileira adotam uma concepção que vou chamar aqui de conservatorial - em diálogo com a pesquisa de Pereira (2014). Neste caso, a prática musical está diretamente associada à música escrita, tendo esta como dirigente da interpretação e da performance.

Em outros casos, existem violonistas que solam de maneira menos ortodoxa, tratando o repertório com maior liberdade para mexer no arranjo e estando ligado mais à tradição da música de ouvido. Thomaz (2018, p.48) destaca que “nesta função, dentro da música popular, o violonista ainda precisa contar com o acréscimo das habilidades de composição e arranjo para violão solo para que possa criar seu próprio repertório.”.

Neste cenário, já nos aproximamos do que Thomaz e Scarduelli (2017) chamam de violonista improvisador, fortemente ligado ao acompanhamento *jazzístico*, tomando emprestados diferentes recursos técnicos dessa linguagem. Para o violonista improvisador até a forma de notação é diferente, estes costumam utilizar como referência o Real Book¹¹, notando apenas a melodia e os acordes. Neste caso, a notação é um guia para o instrumentista conhecer a melodia e o ambiente harmônico pensado para ela.

Por fim, trago à tona uma face do violão que é impreterível dentro do cenário nacional, o violonista que se acompanha, utiliza o violão como instrumento de composição e como elemento basilar da canção. A relação entre o violão e o cancionista brasileiro foi discutida por Saraiva (2018) e pode ser enxergada ao longo da história da nossa música. Em seu livro, Saraiva (2018) se refere - junto a seus entrevistados - a “um violão que se engrena na canção”, citando exemplos de músicos brasileiros (compositores de canções) cuja forma de cantar e de compor é influenciada pelo violão e influencia a técnica do mesmo. É comum vermos músicos desse perfil tocando acordes com formações pouco usuais dentro dos padrões violonísticos, assim como também podemos observar melodias que fogem do natural para voz porque foram compostas a partir da afinação do violão.

Encerro destacando que nenhuma dessas faces - funções - é estática, a divisão aqui cumpre uma função didática, uma vez que essas faces serão utilizadas como lentes de

¹¹ Livro resultante de um compilado de standards do jazz

referência para a seção analítica desta dissertação. O violão no Brasil tem uma identidade transitiva - como sugere Llanos (2018) - e isso acontece por causa da natureza das músicas brasileiras, mas principalmente pelos agentes que constroem essas músicas, em muitos casos atrelando-as a esse instrumento que ganha faces nacionais.

4.3 Formação superior do violonista (perspectiva crítica e analítica)

Reconhecendo essa multiplicidade inerente ao violão como uma idiossincrasia deste instrumento, reconheço também a relevância disto para o ensino do violão. Ter isso em mente, como ponto de reflexão, para pensar a formação do violonista, nos traz diversas discussões que abordarei neste tópico. Tendo em vista o campo onde se desenrola essa pesquisa, tecerei raciocínios em torno da formação do violonista e o ensino deste instrumento de forma ampla, mas com olhos voltados para a educação em nível superior.

A formação superior do violonista acontece em um ambiente no qual, a partir da sua constituição histórica, podem enxergar características correlatas à instituição conservatorial, como bem apontou Pereira (2014). Destaco algumas das particularidades apontadas pelo autor:

o individualismo; o poder concentrado nas mãos do professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada; o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (Pereira, 2014, p. 94)

Estes elementos oriundos das raízes conservadoras no ensino superior de música no Brasil, moldam - conseqüentemente - o ensino de violão neste ambiente. Excetuam-se os cursos que buscam se adaptar às demandas do ensino de música na contemporaneidade (que serão discutidas a fundo no próximo ponto) e os professores que, a partir do constante estudo e busca por novas formas de ensinar, remodelam sua prática pedagógica. Ações como estas viabilizam brechas e rupturas, destacadas por Queiroz (2017), como espaços para práticas decoloniais que antagonizam o paradigma estabelecido ou até estabelecem um diálogo com a tendência musical hegemônica .

Não desconsidero o mérito do ensino de violão nos moldes conservatoriais, visto que é possível observarmos resultados positivos desta prática, no entanto cabe a nós - pesquisadores e professores - enxergarmos esta forma de ensino como um dentre muitos caminhos. Concordo com Pereira (2020) quando ele diz - como já citei na revisão de literatura

- que não se trata de instituímos tribunais inquisitoriais contra conservatórios, música erudita e sua sistematização, mas de operarmos a partir das noções de redistribuição, reconhecimento e valorização.

Logo, nos currículos, trata-se tanto de um processo de redistribuição, ou seja, de garantir o acesso ao conhecimento valorizado, aquele que vem sendo considerado “o melhor conhecimento possível” (Young, 2014)¹², quanto de reconhecimento — reconhecer e valorizar diferenças culturais, outros saberes e outras práticas possíveis. Descobrir que o melhor conhecimento possível não é somente aquele que tem sido valorizado como o tesouro da humanidade. Há outros tesouros encobertos pelo véu da colonialidade. (Pereira, 2020, p. 17)

Em consonância com o autor, assumo que invalidar determinado conhecimento ou prática musical é - em alguns casos - negar o acesso do povo a ele. Assim como, suprimir diferentes saberes e práticas pode corroborar com a deslegitimação dos mesmos que, na sociedade contemporânea, está muito associada à visão da academia em relação ao fenômeno. Sendo assim, repudiar ou abraçar qualquer metodologia de forma irracional e acrítica é contraproducente para o avanço da pesquisa em educação musical no Brasil.

Neste sentido, o estudo de Souza (2020), abordado anteriormente na revisão de literatura deste trabalho, nos apresenta caminhos possíveis para repensar e refletir o ensino de violão, em especial no âmbito do ensino superior. O autor traz em seu trabalho a ideia do “pensamento crítico de fronteira”, este pensamento reside em uma zona de construção de conhecimentos fronteiriços, na perspectiva de troca, de negociações em pontos de tangências.

A partir do pensamento exposto acima, proponho pensarmos o ensino de violão neste lugar de encruzilhada e negociações, já que o violão carrega consigo uma pluralidade própria e com isso surgem diferentes exigências, para as diferentes faces do violão. Assim como o violão, a música brasileira é também multifacetada, apontando novamente para a necessidade de uma concepção fluida e flexível na construção das bases para seu ensino.

Sendo assim, pensar a formação do violonista no ensino superior traz grandes desafios, ao mesmo tempo que apresenta uma miríade de possibilidades que podem enriquecer o ensino de música, colaborando com novas formas de pensarmos o ensino de instrumento no contexto nacional. Para desbravarmos novos caminhos precisamos partir da natureza do violão dentro da música brasileira, reconhecendo que estamos nos referindo a uma relação que está em constante construção, assim como Thomaz (2018) observou em relação à música popular

¹² YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

brasileira, que “encontra-se em plena produção, com inúmeros artistas, gêneros e estilos em constante mutação, sendo ela própria – a música – objeto transitório que exige que os cursos se adaptem periodicamente.” (Thomaz, 2018, p. 20)

Reconhecer a música brasileira como objeto em constante mutação dentro da academia, pressupõe uma estrutura curricular que abarque esta volatilidade. Ou seja, estruturar um ensino de violão brasileiro nos moldes conservatoriais, como os identificados por Pereira (2014), Penna e Sobreira (2020) e Mateus (2023), é mudar o repertório sem mudar a concepção de ensino. Isto é, como bem disse Queiroz (2017), mudar as músicas, mas manter a “fôrma” de ensino colonial. Destaco aqui uma perspectiva alternativa de pensar um ensino de violão com bases epistemológicas que emergem da prática musical deste repertório nos ambientes em que ele acontece. Mais uma vez concordando com Queiroz (2017) reconheço que “para a real inclusão de uma diversidade de músicas no âmbito da educação formal é preciso que, além dos repertórios, sejam também incorporadas estratégias de formação, maneiras distintas de organizar e trabalhar com conhecimentos e saberes musicais.” (Queiroz, 2017, p. 154).

Além disso, uma outra questão a ser refletida na formação acadêmica dos violonistas é a desconexão desta com a realidade do mercado. Thomaz (2018) ressalta que nas diferentes funções do violonista “é conveniente que o músico possua alguns conhecimentos relacionados à tecnologia aplicada ao instrumento para que possa atuar de maneira satisfatória nos diferentes locais e oportunidades profissionais.” (Thomaz, 2018, p. 50).

Este assunto, de modo geral, não é comum dentro do currículo disponível para o violonista em formação, ou do músico em geral como apontam Penna e Sobreira (2020, p. 6 e 7), mesmo sendo imprescindível na atuação profissional. Para além desta questão, muitos programas de violão no âmbito nacional, como o analisado por Mateus (2023), focam na formação de solistas do repertório canônico, quando - constantemente - o violonista atua de forma múltipla, acumulando funções.

Isto fica evidente na música brasileira popular, na qual:

o violonista atua como performer e compositor/arranjador, unindo num só músico, de forma quase indissociável, as atividades de interpretação e criação. Desta forma, acentua-se a característica típica da música popular que une no mesmo músico habilidades performáticas e criadoras que delineiam para cada artista um estilo pessoal, muitas vezes difícil de classificar em apenas um gênero ou função específica. (Thomaz, 2018, p. 50)

Mudanças visando um ensino de violão que dialogue com o cenário nacional

contemporâneo, exigem reorganizações curriculares que fogem do escopo deste trabalho, mas que passam pela mudança do paradigma conservatorial e que podem ser empatadas, inclusive, por questões logísticas de cada instituição. Além disso, “[...] mudanças pedagógicas e curriculares envolvem questões de poder no campo acadêmico-musical, dificultando reflexões críticas e propostas de renovação e atuando para a permanência do modelo conservatorial.” (Penna; Sobreira, 2020, p. 19).

O trabalho que citei de Souza (2020) é um trabalho que parte desse ponto de vista de mudança, apresentando uma proposta afrodiaspórica para o ensino de violão. É em concepções como essa que residem novas formas de ensino de violão, novos caminhos para a formação do violonista. Formação esta, que por sua vez, deixa de ser monotemática e abraça a heterogeneidade inerente ao violão, em especial na música brasileira.

4.4 Desafios e perspectivas para a formação musical superior no século XXI

Para pensarmos o ensino de violão na contemporaneidade é primordial que reflitamos em torno do ensino de música, de modo geral, no século XXI (como já fizemos um pouco no tópico anterior). Essa necessidade se dá, pois existem inúmeras questões sociopolíticas que permeiam o ensino da música nos dias atuais e que não podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser trazidas à tona, rumando para uma educação musical consciente e participante em um projeto de nação.

A música não acontece isolada do que a circunda, logo, se espera que a educação musical tenha consciência dos processos socioculturais que rodeiam e perpassam o fazer musical, promovendo um ensino de música contextualizado e diverso. Para isso, precisamos ter em mente alguns desafios e perspectivas que se mostram na educação musical nos dias de hoje, mais especificamente - no caso deste trabalho - no ensino superior.

Paulo Freire, na parte intitulada “Primeiras palavras” do seu livro *Pedagogia da Autonomia*, traz uma frase concisa carregada de significados “[...] *formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas.” (Freire, 2022, p. 16). A partir dessa frase, podemos refletir sobre o papel da formação superior na trajetória do sujeito. O ensino superior não deve fugir do papel de formar no sentido defendido por Freire, ao invés disso deve se empoderar da capacidade de contribuir para a formação que extrapola o âmbito técnico e torna-se humana. O trabalho de Castro e colaboradores (2019), presente na revisão de literatura desta dissertação, traz - a partir de uma prática pedagógica do tambor de crioula - um bom exemplo da consciência em torno de uma educação musical que extrapola o tecnicismo.

Freire (2022), destaca na mesma obra - citada acima - a questão ética no contexto educacional. Neste sentido, reafirmo a importância do ensino de música em nível superior estar alinhado com ideais humanitários e com a rigorosidade metódica, aqui assumo rigorosidade como compromisso pedagógico, não como rigidez, mas como rigor. Sendo assim, a educação musical - de modo geral - deve dialogar, discutir e levar em consideração as demandas do mundo contemporâneo.

Diante do que foi exposto acima, um desafio que posso citar como urgente de enfrentamento - tendo em mente esses princípios éticos e metodológicos - é a estruturação curricular dos cursos de ensino superior em música no Brasil, discutida por diversos estudiosos como alguns já citados neste trabalho: Pereira (2014; 2020), Santiago e Ivenicki (2017); Queiroz (2017; 2020); Penna e Sobreira (2020) e Mateus (2023). Apesar de estarmos enxergando princípios de mudanças, como trabalhos presentes na revisão de literatura deste trabalho mostraram, ainda vivemos uma educação musical superior enraizada em convicções conservatoriais e outros vestígios da colonialidade.

Neste tópico convirjo com Arostégui e colaboradores (2004), que afirmam que os currículos desses cursos de música em nível superior ainda estão calcados em um conhecimento chamado por eles de “proposicional” (tradução minha), isto é, um conhecimento que espelha ideais positivistas, calcado na lógica e nos princípios advindos da pesquisa em ciências naturais.

Um currículo baseado na visão proposicional do conhecimento enxerga o processo de ensino-aprendizagem sendo determinado por uma autoridade externa de acordo com a lógica intrínseca de cada disciplina e relativamente independente da experiência do estudante. Um currículo que preserva a visão interpretativa do conhecimento enxerga interações professor-estudante nas quais os dois são vistos como compositores, construindo o conhecimento juntos. (Arostégui *et al.*, 2004, p. 3. Tradução própria)

A partir do exposto, assumo como mais adequado ao campo da música, um currículo baseado nesta visão interpretativa do conhecimento, que preza pelo desenvolvimento do senso crítico e reconhece a subjetividade do objeto de estudo. Sobre isso, Arostégui e colaboradores (2004, p. 5) ressaltam que um currículo baseado na visão interpretativa do conhecimento não esconde contradições inerentes à música - como a relação entre a razão e a emoção.

Um currículo com esta concepção torna as contradições evidentes, o que considero de grande valia, afinal contradições são naturais dentro de um ambiente plural. Desconsiderar, as diferenças e as contradições, é corroborar com processos e discurso excludentes, “a homogeneidade dá luz à desigualdade” (Arostégui *et al.*, 2004, p. 7. Tradução própria). Ao

invés disso, devemos “reconhecer e ressaltar as diferenças, valorizando-as, com o passar do tempo acabam por inculcar novas disposições de *habitus*, que engendrarão novas práticas mais dialógicas, analépticas, solidárias.” (Pereira, 2020, p. 19).

No tocante à discussão em torno de *habitus*, Pereira (2020) - já citado na revisão de literatura deste trabalho desenvolve uma discussão em torno do *habitus conservatorial*, conceito-chave para essa dissertação. O autor parte dos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu - debatidos em trabalhos anteriores do próprio autor como sua tese de doutorado Pereira (2012) - para discutir:

[...]um retrato de disposições históricas incorporadas e assumidas como a versão do possível, que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, acaba por orientar inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição colonial. Essas disposições auxiliam a compreender o caráter sempre periférico e cosmético das reformas, bem como a similaridade entre os cursos de Música no Brasil. (Pereira, 2020, p. 7)

Ou seja, o *habitus conservatorial*, identificado por Pereira (2020) reflete em um ensino de música homogêneo com bases epistemológicas e *modus operandi* eurocentrado.

Buscando seguir na contramão desse ensino conservatorial e abraçar o caráter heterogêneo da sociedade contemporânea, a educação musical tem se empenhado em diálogos interdisciplinares e, neste movimento, conversado bastante com a área da etnomusicologia, como mostram os trabalhos de Queiroz (2004) e de Queiroz e Marinho (2017). Na etnomusicologia a educação musical encontra caminhos para novas concepções de ensino de música(s), um ensino indissociável do contexto sociocultural.

O ensino de música no Brasil deve dialogar com a identidade cultural brasileira que, segundo Queiroz (2004, p. 99), “[...] nos singulariza pela sua dimensão plural [...]”, então faz-se necessária a discussão em torno do contexto sociocultural do país associado ao ensino de música. Assim como em diferentes países, a música no Brasil se desenvolve em diferentes contextos, sendo uma atividade fundamentalmente humana que aflora independente de raça, gênero, classe social, etc.

No entanto, apesar do seu acontecimento não depender dessas questões sociais contemporâneas, as músicas - a forma como elas são feitas e transmitidas, a mensagem que elas comunicam (se houver alguma) e outras questões desse cunho - são um reflexo do povo que a constrói. Dito isso, diferentes povos enxergam este fenômeno de formas distintas e esses pontos de vistas constroem músicas diversas, cada uma refletindo o contexto em que surgiu.

Considerando que “[...] a formação musical é um elemento fundamental para a definição dos rumos de uma cultura musical e, conseqüentemente, para o entendimento da

música de qualquer manifestação cultural.” (Queiroz; Marinho, 2017, p. 69) torna-se essencial pensarmos nessa formação e, no caso deste trabalho, pensá-la em relação ao violão brasileiro. Quais são possíveis caminhos para construirmos um ensino de violão brasileiro, nacional, no tocante às suas bases epistemológicas, indo além da questão de repertório?

Da mesma forma que a partir dos processos de ensino-aprendizagem da embolada (Queiroz; Marinho, 2017), do samba do recôncavo baiano (Souza, 2020), do tambor de crioula do Maranhão (Castro et al., 2019), de outras expressões da cultura popular e de uma perspectiva multicultural (Santiago; Ivenicki, 2017), podemos repensar práticas formativas e/o educativas musicais; a partir das múltiplas faces do violão, e seus repertórios, podemos reconfigurar práticas de ensino deste instrumento.

Em suas diferentes funções o violão evoca posturas técnicas e comportamentos estéticos particulares, assim como formas de ensino distintas. O violão nas rodas de choro, por exemplo, conta com um aprendizado que envolve bastante a percepção auditiva e o entendimento de forma e improvisação, enquanto o violão solista erudito está fortemente vinculado à notação musical tradicional e à manutenção ou resgate das ideias do compositor.

Sendo assim, ao mesmo tempo que a pluralidade do violão traz consigo desafios devido às diferentes linguagens musicais que abriga, apresenta um mundo de possibilidades. O caminho para uma virada epistêmica, a meu ver, que siga em direção a um ensino de violão essencialmente brasileiro é reconhecer as peculiaridades das diversas faces do violão, trazendo-as para o ensino desse instrumento, de modo que não tenhamos uma mudança de repertório mantendo o paradigma do ensino de violão. Para isso, faz-se necessária uma ampla investigação em torno das diferentes práticas com/do violão, buscando entender como se ensina, se aprende e se pensa o violão nesses contextos.

Para sintetizar diversos pontos presentes nessa discussão e colaborar com a reflexão do violão brasileiro em contexto, me apoiarei no trabalho de Queiroz (2023) cujo título é “Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais”. Neste texto o autor reflete em torno do ensino de música e da sua estruturação a partir de uma perspectiva mais ampla, analisando sua relação com questões éticas e sociais e propondo pensamentos decoloniais em torno desse entendimento alargado do fenômeno musical.

Foi inspirado por esse espírito propositivo que relacionei o que o autor chamou de “diretrizes para concebermos caminhos decoloniais, criativos e inovadores para os cursos de música e as práxis musicais no Brasil” (Queiroz, 2023, p. 215), com possíveis caminhos para repensarmos o ensino de violão.

Sendo assim, nos tópicos abaixo exponho os preceitos oriundos dessa relação feita

entre o ensino de violão no Brasil e as diretrizes concebidas por Queiroz (2023). Dessa forma, assumo que para seguirmos em direção a um ensino de violão brasileiro, diverso, decolonial e contextualizado precisamos:

- Entender o violão brasileiro a partir de uma visão expandida em torno deste fenômeno, da música brasileira e de seus conceitos, reconhecendo a pluralidade e a diversidade inerente a esses elementos.
- Conceber cursos de violão, e seus currículos, voltando os olhos para as práticas musicais nas quais esse instrumento se insere no âmbito nacional, entendendo que é a partir dessas inserções que podemos repensar formas de ensino e aprendizagem do violão.
- Promover uma aproximação dos cursos de formação de violonistas com o seu entorno, no tocante à comunidade que o circunda e à realidade do mercado musical
- Pensar um ensino de violão crítico-reflexivo que estimule a problematização de práticas hegemônicas e o contraponto a estas.
- Enxergar materiais didáticos e práticas pedagógicas de forma consciente, questionadora e em diálogo com o mundo contemporâneo.
- Compreender o ensino e a aprendizagem do violão para além da sala de aula, investigando outros espaços e formatos nos quais esse processo acontece.
- Incorporar a criatividade e a liberdade musical como elemento basilar do processo, buscando ensinar música da maneira mais musical possível.
- Trabalhar música como um fenômeno complexo e amplo que abrange ética, responsabilidade e justiça social. (Queiroz, 2023)

Os tópicos listados acima sintetizam pensamentos e concepções que emergem da literatura e, por isso, servem como base para as análises presentes neste trabalho, em especial nas seções seguintes.

5. A instituição em contexto

Aqui, apresentarei de forma detalhada e reflexiva a conjuntura na qual a instituição se situa, tanto no que se refere à organização interna quanto aos seus arredores. Sendo assim, inicialmente irei dissertar a respeito da formação em música nesta instituição - formato, cursos oferecidos e outras questões relevantes para as análises - e o ensino de violão. O foco aqui será na estruturação curricular.

Em seguida, abordarei o cenário violonístico para além da instituição pesquisada, discutindo movimentos de destaque na cena local do violão, o que permitirá um melhor entendimento do ambiente no qual o curso se desenvolve. Esta seção está fundamentada, principalmente, na parte documental da pesquisa, nos ajudando a identificar os conhecimentos, saberes e práticas de formação do violonista no currículo dos cursos e compreender a inserção da música brasileira nos currículos dos cursos de graduação em música da instituição pesquisada.

5.1 A formação em música

A instituição na qual esta pesquisa dispõe de duas modalidades de cursos de música: bacharelado e licenciatura. Atualmente, outubro de 2024, o bacharelado conta com 172 alunos ativos e tem carga horária total de 2400 horas/aula. Enquanto isso, a licenciatura em música totaliza 2970 horas /aula e conta com 208 estudantes com matrícula ativa. Dentro deste universo, encontrei 25 estudantes de violão, divididos da seguinte forma: 9 matriculados em Violão (licenciatura), 7 em Violão Perfil Popular, 2 em Violão Sete Cordas e 7 em Violão (bacharelado).

Abaixo apresento um quadro com os componentes curriculares do bacharelado e da licenciatura em música na instituição pesquisada, com intuito de fornecer maior contextualização para as análises tecidas daqui em diante:

Quadro 4 - Componentes curriculares obrigatórios (excluindo optativas e componentes flexíveis)

Bacharelado	Licenciatura
Instrumento/Canto I ao VIII	Instrumento/Canto I ao VIII
Classe de Instrumento/Canto I à VIII	Classe de Instrumento/Canto I à V
Percepção Musical I à IV	Percepção Musical I à IV
Contraponto Modal I	Contraponto Modal I

Contraponto Tonal I	Contraponto Tonal I
História da Música - Medieval ao Barroco	História da Música - Medieval ao Barroco
História da Música - Classicismo ao Romantismo	História da Música - Classicismo ao Romantismo
História da Música - Moderna à Contemporânea	História da Música - Moderna à Contemporânea
História da Música Brasileira	História da Música Brasileira
Harmonia Tonal I e II	Harmonia Tonal I e II
Música de Câmara I ao III	Música de Câmara I e II
Conjunto de Música Contemporânea I	Conjunto de Música Contemporânea I
Estruturação e Análise Musical I à IV	Estruturação e Análise Musical I à IV
Literatura Vocal/Orquestral/Instrumental	Literatura Vocal/Orquestral/Instrumental
Metodologia do Trabalho Científico	Metodologia do Trabalho Científico
Trabalho de Conclusão de Curso I e II	Trabalho de Conclusão de Curso I e II
Estágio Supervisionado I ao IV	Estágio Supervisionado I ao III
Pesquisa Aplicada À Música	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical
	Libras
	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação
	Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação
	Fundamentos Psicológicos da Educação
	Política e Gestão da Educação
	Didática
	Metodologia do Ensino da Música I à V
	Metodologia do Instrumento/ Canto I à III
	Oficina de Música I à IV
	Regência I e II
	Introdução às Músicas do Mundo

	Canto Coral I
	História da Música Popular Brasileira

Fonte: produzido pelo autor

No quadro acima podemos observar os componentes curriculares comuns aos dois cursos, assim como os componentes exclusivos a um ou outro. Além das disciplinas que não coexistem nos dois cursos, há disciplinas que são mais curtas em um do que no outro, como é o caso da música de câmara que tem dois níveis na licenciatura e três no bacharelado.

O departamento de música desta instituição foi fundado no final da década de 70 juntamente com o curso de bacharelado em música. Já o curso de licenciatura foi criado em 2005, recebendo sua primeira turma no início de 2006, e tendo seu projeto pedagógico reformulado quatro anos após a fundação. Vale destacar que em anos posteriores o PPC da Licenciatura passou por pequenas alterações autorizadas por portarias da pró-reitoria de graduação e resoluções do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição.

Já no primeiro contato com os planos políticos pedagógicos chama atenção o seguinte: a licenciatura abarca instrumentos populares, enquanto o bacharelado se restringe a instrumentos - habitualmente - associados ao universo erudito, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 5 - Instrumentos disponíveis para a formação nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da instituição

Bacharelado	Licenciatura
Canto	Acordeom
Clarinetas	Baixo elétrico
Contrabaixo	Bandolim
Cravo	Bateria
Fagote	Cavaquinho
Flauta	Clarinete
Harpa	Contrabaixo
Oboé	Cravo
Percussão	Fagote
Piano	Flauta Doce

Saxofone	Flauta Transversa
Trombone	Guitarra elétrica
Trompa	Harpa
Trompete	Oboé
Tuba	Percussão
Viola	Percussão (perfil popular)
Violão	Piano
Violino	Saxofone
Violoncelo	Saxofone (perfil popular)
	Teclado
	Trombone
	Trompa
	Trompete
	Tuba
	Viola
	Viola Nordestina
	Violão
	Violão (perfil popular)
	Violão sete cordas
	Violino
	Violoncelo
	Canto
	Canto Popular

Fonte: produzido pelo autor

Somados aos instrumentos dispostos na primeira coluna, o bacharelado conta com as formações em Regência e Composição. Diante da lista de instrumentos, alguns pontos chamam atenção e podem ser colocados em discussão, sendo o primeiro deles um número maior de instrumentos na modalidade licenciatura, uma vez que todos instrumentos

disponíveis no bacharelado estão na licenciatura, mas nesta última observamos o acréscimo dos instrumentos populares. Ademais, o PPC da licenciatura traz, no fim da lista de instrumentos, a seguinte observação “[...] e outros instrumentos que sejam incorporados” (PPC da Instituição, p. 3), demonstrando uma susceptibilidade a acrescentar instrumentos diante de diferentes demandas do mercado ou modificações do corpo docente.

A partir da análise da tabela disposta acima, também podemos indagar a adjetivação de alguns instrumentos com o termo “perfil popular”, ainda mais quando observamos os componentes curriculares que compõem o curso de licenciatura no qual o instrumento “perfil popular” está inserido. Essa adjetivação é identificada também por Queiroz (2017) em dez universidades pesquisadas nas quais os cursos que são apresentados sem qualquer adjetivo ou complementação, levando apenas o nome “música” “[...] têm como única ou maior ênfase a “música erudita ocidental”: música orquestral, música de câmara, formação de solistas virtuosos, entre outros aspectos vinculados a esse universo musical.” (Queiroz, 2017, p. 143).

Observamos este mesmo problema, quando voltamos os olhares para as habilitações disponíveis na instituição em que desenvolvi esta pesquisa. Muitas pessoas naturalizam esta adjetivação, mas ela é fruto de um processo de dominação simbólica, violenta, e uma série de invisibilizações, como discute Queiroz (2017). O autor destaca que “Essa “naturalização” é explicitamente um sintoma da colonialidade, que marcou a institucionalização da área no Brasil desde o período colonial, mas, sobretudo, a partir da criação de escolas baseadas nos modelos dos conservatórios europeus.” (Queiroz, 2017, p. 146)

Além do que foi abordado acima, apesar dessa licenciatura contemplar instrumentos populares, a realidade do fluxograma não condiz com esta “abertura” ao universo popular, visto que os componentes curriculares que compõem a grade do curso estão - em grande maioria - associados à música europeia, em especial do século XVI ao XIX (voltar ao quadro 4). Aqui, vamos demonstrar algumas ementas - voltadas para elementos estritamente musicais, isto é, excetuando os componentes curriculares com viés pedagógico - que retratam isso.

Dentre esses componentes estão Harmonia Tonal I e II, os quais segundo a ementa se voltam para o “funcionamento e estruturação do sistema tonal, especificamente da harmonia correspondente ao período compreendido, aproximadamente, entre 1700 (J.S.Bach) e 1828 (Beethoven/Schubert).” (Ementa da Instituição, p. 31 e 32). É evidente que a compreensão do sistema tonal do ponto vista estrutural e funcional dialoga com um dos objetivos dispostos no Projeto Político Pedagógico do curso, “possuir domínio dos fundamentos da música, tendo

um conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas” (PPC da Instituição, p.14).

No entanto, essa prática de harmonia tem menos relevância para a música popular do que a harmonia funcional - como é chamada na música popular por se basear primordialmente nas funções harmônicas dos acordes e seus encadeamentos, muitas vezes deixando a condução das vozes em segundo plano - ou harmonia aplicada, como nomeia Almir Chediak (2009). O autor sugere que “o estudo da harmonia aplicada é mais objetivo e dá ao músico maiores condições de enfrentar a batalha do dia-a-dia” (Chediak, 2009, p. 5)

Reafirmo aqui a contribuição da harmonia tonal para o estabelecimento desta outra harmonia, entendendo que ela - a harmonia tonal - tem utilidade na formação do músico popular, inclusive por estas concepções de harmonia estarem mais próximas do que algumas pessoas assumem, de acordo com o que observo empiricamente. O que está sendo questionado aqui é a escolha dela em detrimento desta outra concepção, amplamente estudada por músicos populares fora da academia, e que lida de um modo com elementos musicais não tão recorrentes no estudo da harmonia tonal, como as dissonâncias que antes eram enxergadas de uma maneira diferente da atual.

Outro caso similar a esse acontece com as disciplinas Contraponto Modal I e Contraponto Tonal I, que segundo as suas respectivas ementas, devem promover o “estudo dos princípios, materiais e técnicas polifônicas da música do Período Renascentista, particularmente do século XVI” PPC da Instituição, p.31) e o “estudo de técnicas contrapontísticas, princípios e materiais baseados na música de J. S. Bach” (PPC da Instituição, p.31).

Mais uma vez observamos a presença de um repertório que pode ser relevante na formação do músico, mas que está desconectado do cenário popular contemporâneo. A meu ver, seria mais adequado - em um curso no qual se estuda um instrumento popular - uma ementa baseada nos contrapontos de Pixinguinha, por exemplo, objeto de estudo para diversos trabalhos na área como Caldi (2007), Geus (2008), Valente (2010), Marques (2016 e Gumboski; Palopoli (2019).

Esses são apenas alguns exemplos de componentes curriculares que escancaram heranças conservatoriais e seguem se perpetuando de maneira hegemônica. Em todo o fluxograma dos cursos, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, o único componente curricular que faz referência nominal à música popular é o “História da Música Popular Brasileira”, que aparece no oitavo e último período do curso de licenciatura. Para além desta, o curso conta com disciplinas optativas voltadas para a música popular e de cultura popular.

Estas constatações nos levam a reconhecer o *habitus conservatorial*, conceituado por Pereira (2014), na estruturação dos cursos em questão, tanto no âmbito do fluxograma quanto do projeto pedagógico. Esta caracterização torna-se viável quando entendemos que “o *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa.” (Pereira, 2014, p.95) , como podemos observar a partir do exposto acima.

Tendo em mente este contexto institucional, no qual pudemos nos situar a partir do que foi descrito até aqui, torna-se possível um afinilamento da discussão colocando em foco o violão e a relação deste instrumento com o ambiente institucional. Isto posto, apresentarei algumas descrições reflexivas em torno desta relação.

5.2 O violão e a instituição

O violão se faz presente nos cursos de música da seguinte forma, no bacharelado observamos a opção da habilitação “Violão”, enquanto na licenciatura encontramos três habilitações: Violão, Violão (perfil popular) e Violão 7 cordas. A partir disso, é possível enxergar os reflexos do contexto institucional na formação do violonista que, no bacharelado, tem como única opção uma formação que - como discutido anteriormente e nas análises posteriores - está calcada em uma concepção conservatorial e europeia de violonista.

Na licenciatura, por sua vez, temos adjetivação que também expus no tópico anterior se materializando no “violão (perfil popular)”. Ademais, observamos que esta habilitação, juntamente com a em violão 7 cordas, apesar de estar explicitamente voltada para o repertório e para práticas musicais populares, se encontra imersa em um fluxograma fundado em bases conservatoriais, que abriga componentes curriculares distantes do universo popular.

Esta questão traz à tona, novamente, a discussão em torno da inserção de instrumentos populares dentro de determinados cursos de música de maneira descontextualizada. É válido assumir que esta inserção, mesmo que de forma limitada, é um primeiro passo em direção a uma mudança mais expressiva, mesmo assim - enquanto pesquisador - não posso deixar de constatar e trazê-la para o debate. A presença do componente curricular “História da Música Popular Brasileira” na licenciatura, por exemplo, é um reflexo - ainda que mínimo - desta caminhada.

Neste sentido, Queiroz (2017) apresenta uma observação cardeal quando diz que “[...] em diversos cursos de música do Brasil, mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de

parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita.” (Queiroz, 2017, p. 145). Ou seja, para além de discutirmos o que está posto do ponto de vista curricular, é fundamental que esteja em foco a forma de ensino - a metodologia - utilizada diante desses saberes recentes na academia, como apontamos em outros momentos do texto e faremos - de modo enfático - em relação ao violão na seção de análises.

Outro ponto de relevância para a nossa pesquisa, na esfera estrutural dos cursos, é a divisão das aulas de instrumento em componentes curriculares distintos: instrumento e classe de instrumento (no caso do instrumento que é foco desta pesquisa temos “Violão” e “Classe de Violão”), tendo cada uma 2 horas/aula por semana. A disciplina de instrumento se estrutura da mesma forma nas duas modalidades - bacharelado e licenciatura - acompanhando o estudante desde o ingresso à formatura, presente nos oito períodos de curso com números correspondentes ao período (de I a VIII). Já a classe apresenta uma pequena diferença em cada modalidade, no bacharelado se estende até o oitavo período e na licenciatura até o quinto.

O que diferencia esses dois componentes curriculares é característica primordialmente individual das aulas de instrumento em oposição às aulas coletivas das classes. Esta diferença pode ser observada na última frase das ementas, como sublinhado abaixo:

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

Introdução aos aspectos fundamentais da performance do instrumento, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos, possibilitando o intercâmbio entre estudantes de diferentes níveis. (Ementa de Classe de Instrumento I)

Este adendo sublinhado na ementa da classe se repete em todos os níveis, do I ao VIII. Além desta diferença, outro ponto importante para pensarmos a partir da ementa é o seu conteúdo que - não obstante ser genérico, abrangente, dando autonomia ao professor - traz elementos passíveis de destaque para situar as análises seguintes.

A escrita da ementa para todos os níveis é similar à que expus acima, de Instrumento I, com uma única alteração. As ementas de Instrumento II a XVII, ao invés de falarem em “introdução aos aspectos fundamentais [...]” (PPC da Instituição, p. 33 e 34) exprimem o

propósito de “aprimoramento da técnica da performance do instrumento[...]” (PPC da Instituição, p. 33 e 34). Somada a esta noção de aprimoramento a ementa de Instrumento VIII faz menção ao “recital/concerto de conclusão de curso”.

As diferenças entre as ementas - citadas no parágrafo anterior - não são relevantes para as reflexões que farei em torno da abrangência do texto, no entanto são passíveis de destaque para melhor situar as análises presentes neste trabalho, em especial quando tratarmos dos entrevistados. Assim sendo, irei falar das ementas de forma geral, considerando que a sua essência se repete nos diferentes níveis.

O caráter genérico do texto dá margem para certa subjetividade na sua interpretação, o que resulta em uma maior autonomia do professor. Autonomia esta que enxergo como um ponto positivo, visto que abre margem para as potencialidades do docente e, ao mesmo tempo, permite uma abordagem flexível que se adeque aos objetivos de cada estudante.

Porém, como veremos adiante, esta segunda parte não é plenamente concretizada, uma vez que - diante do caráter conservatorial do currículo e da formação de alguns membros do corpo docente - o que pode acontecer é a preservação de pensamentos hegemônicos cuja natureza é capaz de antagonizar com as expectativas e objetivos profissionais do estudante. Inclusive, essa propensão a um ótica conservatorial pode ser fortalecida pelos componentes curriculares que circundam as aulas de instrumento, como: Contraponto Modal I, Estruturação e Análise Musical (na perspectiva que é apresentada¹³), entre outros presentes no quadro 4. As consequências disso serão discutidas com mais afinco na seção que coloca em diálogo as entrevistas com as fontes bibliográficas deste trabalho.

As características descritas até aqui nos servem como base para situarmos as análises no ambiente institucional, no âmbito da música em geral e do violão especificamente. Entretanto, as vivências violonísticas dos entrevistados superam os limites físicos e simbólicos da academia, acontecendo - de modo particular - no contexto que a circunda e os envolve. Diante disso, apresento no tópico final desta seção uma breve contextualização da cena violonística que se encontra do lado de fora da academia e que rodeia os sujeitos desta pesquisa e a própria instituição.

¹³ Ementa de Estruturação Musical e Análise III para ilustrar: “Investigação do vocabulário, linguagem e estruturação formal da música ocidental no Romantismo. Recursos harmônicos expandidos do final do século XIX (e.g. modulações para tonalidade distantes, harmonia cromática). Análises de obras representativas do século XIX, selecionadas dentre vários gêneros do período (incluindo última fase de Beethoven, Schubert e Berlioz até Mahler e Wolf), com o objetivo de perceber a interação dos diversos níveis da estrutura musical.” (p.31)

5.3 Para além dos muros da instituição

A instituição pesquisada está situada em uma capital nordestina que conta com uma cena musical ativa, produzindo artistas com circulação expressiva no circuito municipal, estadual, regional e até nacional. Terra fortemente ligada a expressões culturais características do nordeste: forró, coco de roda, maracatu, ciranda, entre outras. É em meio a esse caldeirão cultural que se encontra a instituição na qual se desenvolveu essa pesquisa, logo, é também onde circulam os nossos entrevistados, professores e estudantes.

O mercado musical é amplo, contando com orquestras, diferentes grupos de câmara e bandas populares, além de escolas de música particulares e estaduais, escolas de ensino regular com música no currículo, institutos federais e universidades. Nesta perspectiva, dentre os estudantes entrevistados: o estudante I citou que já tocou em rodas de choro e outros conjuntos instrumentais da cidade; o estudante IV disse que na sua trajetória dentro da cena musical da cidade já fez recitais solos, mas também já tocou em grupos de samba e bossa nova; já o professor I citou sua vivência com em conjuntos de forró. Isto reflete, de maneira microscópica, a diversidade da cena, no tocante ao perfil de violonista e ao repertório.

Este é o mercado que recebe os egressos desta instituição que podem atuar como músicos, professores de música, produtores culturais e outras funções presentes nos Projetos Políticos dos cursos, normalmente agregando mais de uma função. Diante disso, podemos refletir - como faremos na parte de análise e interpretação dos dados - sobre o diálogo da trajetória formativa dos estudantes com o mercado da região, será que os cursos suprem as demandas mercadológicas? Discutiremos isso adiante.

Aproximando a descrição do universo violonístico, além das possibilidades aqui descritas chamam a atenção dois movimentos presentes no estado em que a instituição está localizada. O primeiro deles é uma orquestra de violões que está ativa há mais de 30 anos, associada à universidade, mas com uma atuação que vai além do âmbito institucional. Esta orquestra serve como laboratório e espaço de formação para diversos violonistas da região, sendo eles estudantes ou não da instituição que está associada.¹⁴

Por mais que não remunere os seus participantes com exceção dos bolsistas (esses sim, exclusivamente discentes da instituição), a orquestra torna-se um ambiente formativo e acolhedor para o violonista que, considerando o instrumento que toca, não tem espaço em orquestras tradicionais. Então na orquestra de violões ele pode desenvolver habilidades típicas

¹⁴ Estas informações sobre a orquestra de violões são frutos da minha vivência enquanto instrumentista no grupo, no entanto para preservar a confidencialidade assegurada aos entrevistados preservei o nome do grupo e não citei trabalhos feitos em torno deste projeto.

do meio orquestral, como a leitura à primeira vista, a experiência de tocar em naipe, noções de arranjo, entre outras. Para além da orquestra, a atuação dos violonistas na região está diretamente associada a grupos de música popular, seja de choro, samba, forró ou canções autorais, exigindo habilidades diferentes, em parte, das exigidas e trabalhadas na orquestra.

Como foi discutido anteriormente, cada contexto musical exige valoriza de maneira particular diferentes aspectos da técnica violonística e musical, de modo geral. Sendo assim é importante entendermos qual o cenário com o qual os estudantes irão se deparar - ao saírem do curso ou durante o seu tempo lá - em nível local e nacional, para analisarmos suas falas. Assim como essa consciência mercadológica, também serve como lente de análise das falas dos professores no que diz respeito ao formato das aulas e da própria atuação enquanto músico.

O segundo movimento que chama atenção, dentro do universo violonístico que estamos pesquisando, é a existência de uma associação de violonistas que atuou por muito tempo na região, estando desligada nos últimos anos. Esta instituição influenciou por muito tempo no processo formativo e na inserção dos violonistas no mercado, fomentando apresentações, levando violonistas brasileiros e estrangeiros de destaque para concertos na região, promovendo discussões em torno da cena violonística na cidade, viabilizando master classes e com outras ações que envolveram violonistas locais.¹⁵

A associação teve momentos de mais atividade e de menos, mas sempre foi um ponto de contato entre os violonistas e destes com o mercado local. Então violonistas iniciantes puderam assistir grandes nomes do instrumento de perto, participar de ações formativas (palestras, oficinas , masterclasses) com eles e, em outras oportunidades, fazer recitais, shows e concertos no mesmo palco que, antes, enxergavam como plateia, em eventos produzidos pela associação cujo nome mantereí fora deste texto para garantir a confidencialidade dos entrevistados.

Diante de tudo que foi discutido nesta seção, conseguimos ter um panorama do contexto no qual se encontra a instituição que foi campo para a pesquisa e os sujeitos entrevistados. O conhecimento desta ambientação nos permite um olhar mais cuidadoso e contextualizado diante das falas dos entrevistados, assim como dá mais propriedade ao processo analítico e nos aproxima dos sujeitos da pesquisa.

¹⁵ Situação similar à da orquestra citada anteriormente, fiz parte desta associação assim como me beneficieí das suas ações, no entanto trazer fontes que ratifiquem o que descrevi colocaria em risco a não identificação da instituição.

6. Análise e interpretação dos dados

A partir de tudo que foi exposto e discutido até aqui, apresentarei reflexões em torno da presença do violão brasileiro nos cursos de violão pesquisados. Inicialmente irei evidenciar alguns dados emergidos das análises das entrevistas, construídas a partir de uma triangulação com os dados advindos da bibliografia e dos documentos. A partir disso, teço algumas considerações divididas nos seguintes tópicos: expectativa x realidade; conhecimentos, saberes e práticas na formação do violonista; faces do violão no universo pesquisado; concepções acerca da música brasileira na formação do violonista; e perspectivas para um ensino de violão brasileiro.

6.1 Expectativa *versus* realidade

Um primeiro ponto que me chamou atenção nas entrevistas analisadas foi o diálogo, ou a falta dele, entre as expectativas dos estudantes para o curso no qual ingressaram e a realidade constatada após a admissão. Quando falo em expectativa me refiro tanto às esperanças construídas por experiências anteriores ao ingresso, quanto às possibilidades de interação entre o curso e o ambiente profissional.

Durante a análise das entrevistas dos estudantes me deparei com falas relativas ao processo seletivo de conhecimento específico (PSCE). Dois estudantes ficaram surpresos com a realidade apresentada para o ingresso. A estudante II achava que iria aprender a tocar dentro do curso e, ao tomar conhecimento do processo seletivo, se dedicou exclusivamente a estudar o que previa o edital. Como resultado disso, foi aprovada, mas relatou dificuldade na adaptação às demandas do curso, pois se sentia aquém do nível esperado.

No mesmo sentido, o estudante V se sentiu desamparado quando entrou no curso, pois percebeu que as pessoas já entram com uma "bagagem boa" (termo utilizado por ele) e não para aprender música. Segundo o estudante, boa parte dos alunos ingressaram no curso com uma formação mais ampla, enquanto ele havia começado a se dedicar de maneira mais assídua recentemente: *“comecei a me dedicar de verdade ao repertório de violão e estudar o instrumento de fato, quando eu comecei a estudar para essa prova e depois que entrei para o curso”* (Estudante V, 2024)¹⁶.

Essas questões levantadas pelos entrevistados nos apresenta um primeiro ponto de reflexão, a discrepância entre o nível requerido para uma aprovação no PSCE e o que o corpo

¹⁶ Todas as transcrições de entrevista deste trabalho estarão em itálico para destaque e seguirão as normas da ABNT para citações curtas e longas

docente espera do ingressante. Para um curso que tem como objetivo formar instrumentistas e professores de instrumento - como vimos quando descrevi o contexto institucional - é natural que haja uma série de provas de conhecimento específico da área, no entanto é preciso nivelar a prova e o que se concebe como nível de entrada. Assim como, é fundamental que o corpo docente tenha em mente a heterogeneidade dos ingressantes e de todos os estudantes do curso e possam se adaptar a ela - questão que discutiremos nos tópicos seguintes.

Além disso, provas que tenham um nível mais alto podem reduzir o número de aprovados e isso desemboca em diversas questões sociopolíticas, dentre elas: o enfraquecimento do programa e a recusa da democratização do conhecimento. A primeira é preocupante, considerando o baixo investimento ainda comum nos programas de graduação e pós-graduação em música, quando comparado a outras áreas - mesmo que seja uma situação já melhor se comparada a momentos anteriores. Um esvaziamento do curso de música pode acarretar corte nos investimentos e, nos piores dos casos, o fechamento do curso.

Muitos avanços foram obtidos, no que se refere à valorização da área, no entanto não podemos esquecer que

[...] a trajetória que demarcou a inserção e a consolidação da área nas universidades brasileiras é fortemente subsidiada por uma história de exclusões e epistemicídios musicais, história atualmente problematizada com vistas à transformação do presente e à proposição do futuro da música nos cursos de graduação e pós-graduação. (Queiroz, 2017, p. 133)

O entendimento dessa história de exclusões nos leva à segunda questão, negar a democratização do conhecimento, que é social e filosoficamente violenta. No Brasil precisamos ter em mente a perspectiva trazida por Pereira (2020) de “redistribuição e reconhecimento” de diversos conhecimentos, saberes e práticas. Por redistribuição e reconhecimento nos referimos a promover o acesso do povo ao “conhecimento valorizado” (Pereira, 2020, p. 7), ao mesmo tempo que se promove a valorização de conhecimentos e saberes que estiveram afastados do ambiente acadêmico, constante luta dos pesquisadores e professores de música. Em um país cujo ensino de música nas escolas ainda é raro e - muitas vezes, quando existe - acontece em situação precária, é no mínimo elitista cobrar uma formação musical consistente do vestibulando.

É fato que os estudos na área da educação musical aqui no Brasil têm avançado e apontado para caminhos que possibilitem uma formação musical cada vez mais democrática, seja por via do terceiro setor ou pela constante luta para inserção de aulas de música nas escolas. O desenvolvimento da área, enquanto foco de pesquisas, e a coesão de educadores

musicais traz consigo diversas conquistas - inclusive legislativas, a exemplo da Lei 11.769 de 2008 - que aparentam pequenas, mas que são grandes no que significam.

Outro ponto para reflexão que se refere a essa dicotomia expectativa/realidade é o diálogo do curso com as aspirações profissionais dos estudantes, os entrevistados têm perspectivas distintas para o curso. O estudante I se identifica com a prática de instrumentista e professor de instrumento, a estudante II tem bem definido o desejo de trabalhar com musicalização infantil e não tem o objetivo de ser uma violonista de “*alta performance*”, o estudante III almeja ser compositor e produtor (inclusive está migrando para o curso de composição), o estudante IV destaca a vontade de atuar como solista, já o estudante V diz que tem como objetivo “*fazer o que quiser no instrumento*”, se expressar livremente, sem ser limitado pelos recursos técnicos.

Apesar de estarmos tratando de um universo bastante reduzido, a realidade nos cursos de música no Brasil é bastante heterogênea - tanto no que se refere aos objetivos, quanto a outras questões socioculturais. Quando somamos esta heterogeneidade à vasta gama de opções de atuação com o violão nos deparamos com um campo vasto e diverso, então é natural que encontremos estudantes que tenham aspirações profissionais diferentes, queiram tocar repertórios diferentes e desejem tocar de forma particular.

Neste sentido o professor I, que foi estudante da mesma instituição em que hoje dá aula, trouxe um relato bastante interessante que nos ajuda a enxergar como o ambiente acadêmico pode ser excludente e repressivo, mas que agentes subversivos promovem indícios de mudança. Por mais que estejamos falando de um tempo passado e reconheçamos os avanços alcançados esta fala nos traz um rico material para reflexão:

Eu paguei violão 1 e foi extremamente frustrante pra mim a experiência do que a universidade tinha na época. E não tenho queixas, era o que tinha. Só que aí eu paguei violão 1 e tinha que toda quinta-feira mostrar um arranjo, tocar um arranjo. Era uma aula assim, classe de instrumento e tinha que mostrar um arranjo. E eu fazia os arranjos, eu não pegava arranjo, eu não lia as partituras. E aí na primeira aula eu toquei um arranjo e o professor foi um pouco rude, vamos dizer assim. E a partir dali eu disse, "não é isso que eu quero pra mim", e comecei a estudar as peças de percussão. Aí eu paguei todas as outras disciplinas menos instrumento. Aí o querido, o incrível, professor X me encontrou no estacionamento e disse "Que história é essa de que você vai mudar pra percussão?". Eu falei: "O que os caras querem ouvir eu tocar, eu não estou afim de tocar, e o que eu estou afim de tocar, os caras não querem ouvir, então eu não vou passar 4 anos insistindo nisso, eu não vou..." Aí ele disse: "você é um violonista, só que você é um violonista popular, você vai se matricular comigo", nunca vou esquecer isso. Ele comprou não só a minha briga, como a de mais 9 alunos, se eu não me engano, e eu só me formei por isso. (Professor I, 2024)

Saliento no relato do professor I, a importância de ele ter se deparado com um desses que chamei de agentes subversivos, promotores de mudanças, pessoas que vão de encontro ao pensamento hegemônico, identificado e discutido por Penna e Sobreira (2020), Pereira (2014, 2020) e Queiroz (2017, 2019) como conservatorial, eurocêntrico e supressor.

Diante das particularidades de cada estudante, precisamos conceder planos de curso flexíveis, como relata o professor II ao dizer que deixa o programa flexível em relação ao aluno, buscando conhecer a bagagem que vem com o estudante, as vivências as experiências, para a partir disso pensar um plano de curso que dialogue com os objetivos profissionais e realidades de cada aluno. Ele ainda destaca que as aulas de violão tem o objetivo de trabalhar as ferramentas necessárias para o aluno conseguir oferecer um recital a nível profissional, que o TCC desse componente curricular. Na mesma direção se mostram o professor I e III que citaram a importância de um plano de curso alinhado com as ambições e o projeto de cada sujeito.

A visão dos professores dialoga com uma urgência que citamos anteriormente neste trabalho, a consciência em torno da diversidade e da heterogeneidade natural ao ensino de violão. Esta visão converge com a implementação de diferentes propostas de ensino e de um diálogo constante com o plural, como sugere o trabalho de Souza (2020) ao trazer o pensamento de fronteira rumo a um ensino que promove trocas inerentes aos pontos de tangência e o de Thomaz (2018, p. 50) que destaca as múltiplas habilidades exigidas do violonista independente da função que ele desempenhe.

Expandido isto para pensarmos o ensino de música de modo mais abrangente, posso reafirmar a necessidade de estruturas curriculares e propostas pedagógicas alinhadas com os dias atuais e a realidade do mercado, como falam Penna e Sobreira (2020), ao destacarem o anacronismo do modelo de ensino conservatorial vigente no Brasil, e Santiago e Ivenicki (2017), ao apresentarem perspectivas para uma educação musical diversa a partir do multiculturalismo.

Além disso, a concepção exposta pelo professor II implica em uma série de posturas e mudanças em relação ao desenvolvimento das aulas, à escolha - e tratamento - do repertório e à relação desses elementos com a estrutura curricular do curso como discutirei neste próximo tópico.

6.2 Conhecimentos, saberes e práticas na formação do violonista

Para refletirmos sobre conhecimentos, saberes e práticas na formação do violonista, iremos relacionar a bibliografia deste trabalho aos dados empíricos referentes ao formato das aulas e ao que professores e alunos da instituição pesquisada falaram em torno da formação do violonista. Neste sentido, a metodologia aplicada pelos professores é de extrema relevância para a compreensão de concepção em torno do processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à metodologia, farei uma divisão que apareceu tanto nas falas dos alunos quanto na fala dos professores, que é a diferenciação entre as aulas no componente curricular violão e as aulas do componente curricular classe de violão. As aulas de instrumento são, segundo os professores, ministradas individualmente ou em pequenos grupos, o tamanho desses grupos varia de professor para professor, um faz com grupos de no máximo quatro estudantes, outros no máximo três e há professores que não trabalham com grupos neste componente curricular. Para o professor III:

De uma forma geral [...] as aulas de instrumento, no caso do violão inclusive, têm um caráter que é um pouco mais técnico e a classe é totalmente prática. Quando eu falo que é um pouco mais técnico, é porque na aula de instrumento a gente vai estudar escala, alguma técnica de mão direita, estudos mais específicos do instrumento, mas também envolvendo repertório e algumas práticas corretivas ali. Na classe é totalmente prática, é pegar repertório, tocar e os alunos mexem com arranjo, mexem com improvisação, composição também. (Professor III, 2024)

No caso do trabalho em grupo, o professor II afirmou juntar os estudantes com base no perfil individual. As aulas de instrumento estão voltadas à prática do repertório, interpretação, resolução de questões musicais/interpretativas (digitação, interpretação, fraseologia, compreensão do conteúdo da obra, entre outros). Segundo o estudante V, essas aulas acontecem em um formato similar a masterclass, o estudante leva uma música e o professor faz um papel de orientador.

A individualização do trabalho e a adequação ao momento e às necessidades do aluno, fez a estudante II entender o formato desta aula como “*mais livre*”. Neste sentido, ela traz uma perspectiva muito interessante, por ter ingressado inicialmente no curso voltado para o perfil do violão erudito e migrado - posteriormente - para o perfil popular, levantado a estruturação das aulas nesse perfis distintos: “*na época do erudito a gente tinha bem esse critério de evolução técnica, de pegar peças mais iniciais para poder chegar numa suíte de Bach, por exemplo. Algo mais estruturado*” (Estudante II, 2024).

Essa fala da estudante II nos serve como impulso para a discussão em torno da estruturação do ensino de violão no Brasil, em seus diferentes perfis. Me parece evidente que os diferentes perfis de violão enfrentam dificuldades particulares quando pensamos no ensino deste instrumento. A vertente solista tende a sofrer com a manutenção do *habitus* conservatorial discutido por Pereira (2014), segue uma estrutura herdada dos conservatórios europeus - no que se refere ao formato das aulas, métodos e repertório - importada para o Brasil de forma acrítica. Concordo com Pereira (2014) quando afirma que:

[...] não somos contra a prática conservatorial que, apesar de todas as críticas que tem sofrido, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical. O que nos incomoda é observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos. (Pereira, 2014, p. 96)

O autor direciona sua crítica à predileção dessa formação de artistas nas licenciaturas, mas vou além, essa predileção também é passível de crítica quando aplicada a diferentes perfis de violonista. É fato que a prática conservatorial dá, deu e dará resultados positivos, o grande problema surge quando é vista como o único caminho e como metodologia intocável, uma vez que cada indivíduo vai lidar de maneira particular com diferentes propostas pedagógicas. Sobre isso, o professor I - que tem vasta experiência como performer e professor no campo da música popular - frisa:

Não seja um músico popular que não escuta compositores eruditos [ele citou alguns nomes], mas entenda que essas obras não são maiores do que a de Pixinguinha, por exemplo. Agora, deixar de ouvir o que a inspiração desses caras permitiu... O erro não foi esses caras terem feito essas músicas, o erro foi as pessoas que não fizeram colocarem elas como parâmetro. (Professor I, 2024)

Esta fala se relaciona diretamente com o que Pereira (2020) sugere, propondo a expansão dos repertórios e modelos de ensino, não a vigência de um detrimento de outros - proposta com a qual concordo. Porém, o que se valoriza em um perfil de violão não tem o mesmo valor para outro, por exemplo, a leitura da notação tradicional é de grande valia para o solista do repertório erudito, já o violonista em uma roda de samba vai apreciar primeiramente a capacidade de acompanhar e aprender músicas de ouvido. Este é apenas um simples exemplo para enxergarmos o peso que é dado a habilidades díspares.

Neste sentido o professor II chama atenção para a diferença em torno da concepção de sonoridade no universo do violão erudito e do violão popular fazendo referência à busca por padrões ideais sonoros de limpeza, projeção, equilíbrio na formação erudita "que na

música popular outros aspectos da sonoridade têm mais valor, como no violão flamenco, por exemplo" (Professor II, 2024). Esta mesma observação pode ser encontrada em Saraiva (2018):

O trabalho do som, que foi metodificado ao longo dos séculos de sedimentação do violão erudito, é um aspecto pouco desenvolvido no âmbito do violão popular. Em geral, o violonista popular não lhe dá prioridade, efetivando-o intuitivamente a partir de seu próprio senso de sonoridade para atender às múltiplas situações profissionais com as quais se depara. Esse processo se baseia mais na imitação de referências musicais do que no trabalho consciente e metodificado, o que gera, por um lado, uma rica pluralidade de soluções técnicas e, por outro, uma lacuna em termos de orientação pedagógica. (Saraiva, 2018, p. 142)

Enquanto o violão solista, seja erudito ou popular, sofre com esses vestígios conservatoriais, o violão brasileiro popular - nas suas mais variadas faces - sofre por falta de estruturação. A fala dos professores II e III nos ajuda nesta reflexão:

A música popular é recente na academia, encontra-se numa fase de ambientação de desestranhamento da presença de alguns saberes, alguns formatos artísticos, de algumas concepções sonoras, de modos de fazer a música que não estavam presentes antes. (Professor II, 2024)

Eu acho que a gente ainda não aprendeu a ensinar o violão brasileiro, a gente enquanto área, né? É claro que tem muitas pessoas que sabem, mas o violão tem essa questão de ser um instrumento que se aprende sozinho, se aprende com os outros e aí quando a pessoa entra pra estudar na escola - seja escola de música, conservatório ou universidade - acaba entrando nos padrões de ensino do violão erudito. Então assim, várias pessoas que eu vejo prestando [o vestibular de] música, o pessoal fala "ah eu já toco violão, agora vou fazer violão erudito que é pra aprender assim... a partitura, aprender o negócio direito, né?". Sabe ? [falando] que não vai aprender o violão direito se for pra o popular. (Professor III, 2024)

Por ser matéria de estudo recente no ambiente acadêmico, a música popular ainda está em processo de adaptação aos moldes acadêmicos. No entanto, essa adaptação muitas vezes tem vindo regida pelo pensamento conservatorial que citei agora há pouco, "o *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa." (Pereira, 2014, p. 96). Ou seja, o que enxergamos no ensino de instrumento no Brasil, muitas vezes, é um ensino que se utiliza do repertório popular, mas que trabalha no mesmo modelo conservatorial, quando diferentes conhecimentos e saberes requerem diferentes formas de ensino.

Dessa forma, precisamos estar atentos para a academia se moldar para receber a música popular e não o contrário, a música popular não deve perder seus traços essenciais

para entrar no ensino superior, afinal de contas estes traços compõem a identidade das expressões populares, como observamos na pesquisa de Queiroz e Marinho (2017). Voltando para o violão, as funções deste instrumento dentro da música popular - em especial brasileira - precisam ser inseridas no contexto da educação em nível superior junto com concepções de ensino que não invalidem aspectos fundamentais destas práticas musicais, como os “idiomatismos culturais” (Gonçalves; Pinheiro, 2021, p.7).

Para além das aulas do componente curricular violão, os estudantes também passam pelas classes de violão. Neste cenário, as aulas são feitas em grupos maiores e, no caso do professor II, tem temas pré-definidos. Alguns exemplos são: temas teóricos, a leitura, a literatura de violão, produção de arranjos (com presença de alunos de composição), entre outros. Em paralelo a isso, faz trabalho de performance, trabalho de palco, de apresentação, de apreciação musical e de escuta crítica. *“Nas minhas pesquisas pessoais eu sempre procuro ampliar, incluir - na medida do possível - um espaço mais ativo, criativo para o aluno. No sentido de trabalhar arranjo, de trabalhar releituras.”* (Professor II, 2024).

O professor III também mencionou uma particularidade das suas classes de instrumento. Por ser professor de diversos instrumentos de cordas dedilhadas (violão, violão de sete cordas, cavaquinho e bandolim), ele une os estudantes de diferentes instrumentos neste momento que tem um caráter ainda mais prático. Assim consegue abordar um repertório diverso - citou choro, samba, baião e outros - dentro de uma lógica de prática de conjunto. Além disso, o professor III tem proposto uma participação mais ativa e criativa dos estudantes nas classes a partir da recomendação de que cada estudante escolha uma música, leve um arranjo próprio para a aula e conduza a prática do conjunto.¹⁷

Além da discussão advinda do formato das aulas na instituição, é importante para esta pesquisa que sejam tecidas reflexões em torno das falas dos professores no tocante às concepções de ensino e de formação do violonista dos mesmos. Sendo assim, destacarei alguns excertos para, sob a luz da bibliografia, discutirmos estes aspectos pedagógicos e teóricos.

Por meio das respostas às perguntas em torno do planejamento das aulas, ficou evidente a preocupação dos três professores em levar em conta as características dos estudantes. Características estas que estão relacionadas ao nível de desenvolvimento técnico, mas também ao gosto musical, as vivências para além da instituição e outros elementos

¹⁷ Esta formatação da classe, promovendo uma participação mais ativa dos estudantes, nos remete à prática de ensinar-aprender defendida por Freire (2022), assumindo que quem ensina está sempre aprendendo, assim como quem aprende está sempre ensinando. Nas classes os estudantes ao mostrar seus arranjos, por exemplo, estão aplicando conhecimentos prévios e ensinando o pensamento que está por trás desta construção.

constituintes da personalidade do estudante. Esta preocupação transparece na seguinte fala do professor I:

Se eu tiver 80 estudantes vão ser 80 planilhas, alguma coisa ali pode se bater nos projetos [pessoais], o que é natural. Ai você [fala] "liga pra fulano, cria um grupo de estudo, vocês estão na mesma vibe, escutam o mesmo som". Mas o ideal é que você lembre do dia da aula do cara, do rosto do cara e do projeto do cara. (Professor I, 2024)

Esta fala demonstra justamente esse cuidado com a individualização do ensino, fundamental para que o estudante enquanto pessoa - seus planos, aspirações, dificuldades, vivências - seja contemplado nos planos de curso. Esta relação entre docente e discente pode ser um fator motivacional - ou contrário disso - durante a graduação do indivíduo, como demonstra a pesquisa de Santos e Cernev (2019).

Uma outra questão a ser levada em conta é como a trajetória formativa do professor influencia diretamente a sua prática como docente, como é possível observar na fala dos nossos entrevistados. O professor I, teve sua formação calcada na música brasileira e, em especial, na música nordestina, e durante a sua carreira - enquanto músico - pôde tocar com diversos artistas de destaque na nossa música, a exemplo de Sivuca, Marinês, Antônio Barros, Pinto do Acordeon, Manoel Serafim, entre outros. Este último - Manoel Serafim¹⁸ - modificou fundamentalmente a prática docente do professor I

Eu lembro que na kombi eu viajava ao lado dele [Manoel Serafim] e ele me deu um pandeiro por isso, por causa desse aperreio, que eu ficava - muito novo - e ali ficava... Era muito incrível, hoje eu dou aula com o pandeiro e triângulo por causa dele. Porque era muito incrível, ele não soltava o pandeiro, ele não tinha mais a resistência, mas ele passava o ensaio todo com o pandeiro na mão. O pandeiro tava por ali. Por quê? Porque tudo que ele queria mostrar ele pegava o pandeiro. Achei isso fantástico, né? Ele disse, olha se liga na guitarra, aí pegou o pandeiro [para demonstrar], eu achei genial. (Professor I, 2024. Grifo meu)

A convivência com Manoel Serafim que, para demonstrar questões musicais sempre tomava em mãos o pandeiro, alterou substancialmente a prática docente do professor I. Este exemplo corrobora com o que discutimos na fundamentação teórica - junto com Queiroz e Marinho, 2017; Souza, 2020; Castro et al., 2019 - deste trabalho a respeito de aprender com diferentes práticas musicais, extrapolando a esfera do repertório e dialogando com as múltiplas formas de transmissão.

O professor II, teve uma formação superior com ênfase no violão erudito, mas no decorrer da sua trajetória expandiu as suas práticas trabalhando com outros instrumentos de

¹⁸ Cantor, compositor e ritmista paraibano

corda, principalmente a viola nordestina, e com a prática de *live looping*. Ele relatou como esta expansão das possibilidades performáticas moldou suas aulas, transformando a sua relação com o violão e com elementos musicais concernentes a estes universos.

A improvisação é um exemplo de uma dessas práticas, segundo o entrevistado, que está mais presente na sua prática profissional associada ao *live looping*. O que nos leva a enxergar não só os benefícios dessas vivências multiculturais - como sugerem Santiago e Ivenicki (2017) - como também as possibilidades apresentadas pela interação com a tecnologia, assunto que foge do escopo deste trabalho, mas que é indissociável da sociedade contemporânea, como mostrou a revisão de literatura (Hamond; Welch; Himonides, 2019; Wang, 2022; Barros; Keller; Costalonga, 2018; Schossler, 2021)

Já o professor III, tem uma trajetória associada - principalmente - ao universo do choro e do samba, tocando variados instrumentos de corda dedilhadas. As suas vivências e pesquisas em torno da roda de choro também são elementos fundadores da sua prática, um reflexo disso é o modelo de classe de instrumento desenvolvido por ele citado anteriormente.

Além disso, a experiência dentro do universo da música popular com toda sua liberdade expressiva leva o professor à busca por oferecer isso aos estudantes:

eu busco estimulá-los a fazer arranjos, mesmo que vá tocar aquela peça, mas tenta mudar alguma coisa, porque algumas músicas do repertório vêm sendo tocado desde os anos 30, 40, 50, né? Então é legal tentar fazer alguma coisa diferente. Tocar a música, aprender, mas depois o que a gente pode fazer? Alguma reharmonização, alguma variação melódica, botar uma sessão de improviso, sei lá. (Professor III, 2024)

A partir da análise das entrevistas podemos observar que os professores entrevistados, aprenderam - e aprendem - com suas vivências para além da instituição, levando esses aprendizados para a sala de aula. Além disso, eles estão dispostos a planejar as suas aulas de acordo com o perfil de cada estudante, fator muito importante diante da abrangência das ementas dos componentes curriculares ministrados por eles, como consta na quarta parte desta dissertação (A instituição em contexto).

O fato das ementas citadas acima serem abrangentes, possibilita um trabalho individualizado e, conseqüentemente, mais significativo, como os exemplos citados acima. Por outro lado, o texto genérico, do mesmo modo, dá margem para perpetuação de comportamentos coloniais e conservatoriais, como discutiremos abaixo associando essas questões às faces do violão.

6.3 Faces do violão brasileiro e o universo pesquisado

Partindo dessa dimensão mais metodológica e conceitual das aulas, apresentadas no tópico anterior, adentraremos agora uma análise voltada para a presença das faces do violão brasileiro no universo pesquisado. Os conceitos de faces do violão brasileiro que utilizei para as análises foram explanados na seção de bases teórica deste trabalho, a partir de Thomaz; Scarduelli (2017); Taborda (2008) e Saraiva (2018).

Um ponto chave para iniciar essa discussão reside no repertório e na escolha dele. A instituição pesquisada, como vimos a partir da descrição já apresentada neste trabalho, oferece três perfis de cursos (habilitações) de violão que levam os seguintes nomes: violão, violão perfil popular e violão sete cordas. A priori focaremos no primeiro perfil - violão - e no componente curricular homônimo (relativo ao componente curricular instrumento), a posteriori traremos os outros dois para a discussão.

O uso da palavra violão, desacompanhada de adjetivo, para nomear o curso que proporciona uma formação voltada para o repertório canônico do violão solo já simboliza a hegemonia de uma visão europeizada, conservatorial, em torno do violão, como discutimos anteriormente a partir de Queiroz (2017). Dois relatos do estudante V, relativos à escolha do repertório, nos dão margem para discutir isso:

Às vezes eu fico preso em relação ao repertório, que ele [o professor] prefere que a gente vá atrás. Acho que a primeira música de violão solo que eu comecei a brincar foi a Bachianinha de Paulinho Nogueira e aí uma coisa que eu ouvi muito é que não é uma música muito do repertório violonístico, o que me deixou um pouco frustrado. Eu me vi meio que precisando buscar outro tipo de repertório, conhecer um pouco mais algo... num sei se idiomático seria o termo certo, mas eu precisei me reeducar um pouco no que eu ouvia e no que ia atrás para juntar repertório para tocar. Aí eu fico um pouco nesse dilema, eu gosto do repertório clássico, mas às vezes me sinto um pouco preso a ele. (Estudante V, 2024)

No trecho acima chama atenção o uso do termo reeducar que já me parece um reflexo do discurso disseminado no ambiente acadêmico, uma vez que traz uma conotação de melhorar, refinar, o gosto musical. Isto é, “reeducar-se” musicalmente seria o equivalente a entrar em contato com a música “realmente boa”, discurso comum do pensamento colonial e conservatorial já discutido neste trabalho. É inegável, a meu ver, a importância da ampliação do universo musical dos estudantes, mas ampliar não significa priorizar algo novo em detrimento do que o sujeito trouxe consigo, reforçando os epistemicídios musicais - definidos por Queiroz (2017, p. 137) a partir de trabalhos anteriores - do próprio autor - como crimes

contra um vasto conjunto de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade.

Outro ponto de destaque, na fala do estudante V, é a ideia de que a Bachianinha não figura no "*repertório violonístico*", mesmo sendo uma música repleta de idiomatismos e composta por um violonista de destaque nacional. Isto demonstra a reprodução de uma visão hegemônica e restrita em relação ao que seria o "*repertório violonístico*". No entanto, já discutimos ao longo deste trabalho que a música brasileira e o ensino do violão neste contexto requerem um conceito alargado e a incorporação da pluralidade e diversidade indissociável destes fenômenos, dialogando com as diretrizes para concebermos caminhos decoloniais, criativos e inovadores, apresentadas por Queiroz (2023).

Essa compreensão restrita do que é o repertório violonístico pode levar à homogeneização dos formandos que passam por esse curso superior, uma vez que as preferências pessoais exercem um papel fundamental no desenvolvimento de uma identidade artística. Além disso, situações como essa podem levar a frustrações e processos cerceamento da individualidade, como demonstra o exemplo abaixo:

Geralmente ele pede que eu traga alguma coisa e eu fico nessa dúvida: o que eu posso trazer e o que iria agradar o professor, de certa forma. Às vezes eu fico nesse dilema de se eu levo para agradar ou se levo alguma coisa que quero tocar, porque teve uma vez que eu levei uma música de Guinga (Di Menor) e ele ficou meio assim olhando e disse: essa música ela é mais com um violão para acompanhamento, não é pra violão solo mesmo não. Aí ele nem quis trabalhar direito a música, já fiquei frustrado e comecei a procurar outra coisa para levar. (Estudante V, 2024)

A reação do professor à música Di Menor de Guinga é mais um reflexo de um entendimento restrito do que deve ser trabalhado em uma aula de violão. De fato o arranjo original da música não é para violão solo e a partitura disponível no Songbook do artista (Cabral, 2003) contempla canto e violão. No entanto, a partir de uma análise dessa partitura, pude observar que a maior parte das notas da melodia (presente na linha de canto) está no violão que se desenvolve numa textura homofônica cujos baixos apresentam a melodia., como podemos observar abaixo:

Figura 1 - Recorte da Música “Di Menor” - Guinga e Celso Viáfora

Canto

Sá - ba - do de noi - te, ne - nhum can - to pra ir Sou - be dum for -
 guar - da se che - gou pra di - zer: "E - la_é di me -

Violão

Fonte: Digitalização feita pelo autor

É possível imaginarmos que Guinga tenha composto essa música para violão solo e depois que recebeu a letra de Celso Viáfora, tenha feito pequenas alterações na melodia, visto que o violão ainda toca as notas que circundam as notas que ele não dobra com a voz. Este caso é exemplificado no trecho abaixo no segundo tempo do compasso 13, quando o violão toca o fá sustenido e o sol que são, respectivamente, a primeira e a última nota deste recorte melódico (fá sustenido, mi sustenido, fá sustenido, sol):

Figura 2 - Recorte da Música “Di Menor” - Guinga e Celso Viáfora

12

$Gm^{(11)}$ $D7^{(\#5)}/F\#$ Bb_9/F $D7^{(\#5)}/F\#$ $Gm^{(11)}$ $E7$

Sei... Sei... On - de foi que eu pa - rei? A - que - la ga -
 "Vou! Vou!" Foi ba - ten - do um ca - lor Ti - rou a ja -

Fonte: Digitalização feita pelo autor

Sendo assim, o violão desta canção - por si só - já apresenta melodia e acompanhamento e, como podemos encontrar a partir de uma simples busca na internet, é

amplamente tocado como peça solo. Por que então não seria esta música uma possibilidade, já que o estudante demonstrou interesse e ela apresenta diversos desafios técnicos que podem contribuir para a formação do violonista?

Um pensamento regido pelos traços de colonialidade inerentes ao ambiente acadêmico brasileiro explicam isso, transparecendo, às vezes de maneira mais explícita como os casos que discutimos acima, outras vezes de maneira sutil, como nos mostra a fala do estudante IV: *“eu entrei em violão, não foi em violão popular, então assim quando a gente entra em violão [...] a ideia do curso de música, a gente assume que é um curso de violão erudito, né?”* (Estudante IV, 2024)

Nesta fala o estudante I constata o que percebemos quando discuti a nomenclatura das habilitações, em diálogo com Queiroz (2017), uma naturalização do uso do termo “violão” para se referir a um curso que privilegia a função de solista e se baseia no repertório, bem como nos conhecimentos e saberes, do ensino conservatorial eurocêntrico. Modelo de ensino que parece ter sofrido mudanças na sua base histórica, Conservatório de Paris, como sugerem Penna e Sobreira (2020). Ou seja, o ensino superior de música no Brasil reflete o modelo de ensino conservatorial de maneira análoga a como enxergamos as estrelas na terra, com anos luz de atraso. O próprio “conservatório modelo” mudou e a educação musical em nível superior brasileira o espelha anacronicamente.

Como ressaltam Penna e Sobreira (2020), a partir de um relato de experiência de Lenine¹⁹, não podemos generalizar atitudes, valores e comportamentos ligados ao modelo conservatorial, atribuindo-os a todos os membros da instituição. Mesmo sabendo que “[...] alguns espaços institucionais são mais propícios que outros à reprodução do habitus conservatorial, com tudo que ele implica.” (Penna; Sobreira, 2020, p. 9) podendo ser compreendido em meio a um contexto sociopolítico mais abrangente, como mostram os estudos voltados para (de)colonialidade.

Apesar do relatado pelo estudante V, existem professores que escolhem o repertório de forma realmente dialógica, como já vimos por aqui, ouvindo o que o estudante quer e gosta de tocar e contribuindo com sua experiência. O estudante IV, por exemplo, falou que o repertório contou com sugestões do professor, majoritariamente, e dele, mas assumiu que essa predominância das sugestões do professor decorreram de uma escolha dele - estudante V - que quis conhecer coisas novas e aceitar os desafios. Além disso, falou que o professor o conhecia muito bem, então sugeria um repertório que ele gostava e ao mesmo tempo dialogava com suas necessidades técnicas.

¹⁹ Cantor e compositor pernambucano

Como ele é muito didático, ele conhece bem o aluno quando passa tempo com ele, ele sabia exatamente o que eu precisava. Ele trazia desafios técnicos, mas também não eram só músicas.. sabe? Eram músicas que ele sentia que eu ia gostar e isso foi importante na escolha do repertório. (Estudante IV, 2024)

Esta fala, destacada acima, demonstra a importância do professor conhecer bem o estudante - já destacada aqui - e construir o processo de ensino aprendizagem e a caminhada no ensino superior em conjunto, entendendo que ensinar e aprender se misturam.

A maior parte dos entrevistados falou que o repertório é escolhido a partir das necessidades, do gosto pessoal e das perspectivas profissionais de cada estudante. Essa postura está associada à concepção de violão do indivíduo, neste sentido o professor II depôs sobre como o contato com outro instrumento de corda, mudou a sua forma de enxergar o violão:

A minha própria concepção do violão se amplia quando eu entro contato com a viola na prática [...] quando repenso minha abordagem técnica, quando repenso os caminhos, quando tenho mais contato com o universo que a viola está atuante. No universo da canção, por exemplo, da canção popular, como instrumento de acompanhamento [...] função primeira da viola (Professor II, 2024)

Esta fala exemplifica a ideia de que a compreensão em torno do violão, no tocante à sua origem, relação com outros instrumentos e sua "árvore genealógica", influencia diretamente a maneira de tocarmos o instrumento. Se entendemos o violão como uma variação de instrumentos espanhóis e portugueses tendemos pensá-lo de uma forma, inclusive esteticamente, a partir desse paradigma. Por outro lado, se pensarmos o violão como um cordofone parente da cítara, a partir do fato de que os nomes utilizados para falar desse instrumento em diversos países do mundo derivam de um termo árabe *qitara* (Taborda, 2008, p.23), abordaremos o violão de uma maneira distinta da primeira.

Vejam outros relatos que nos mostram essa associação entre concepções de violão e o seu ensino. O professor I demonstra que o seu entendimento de violão parte da função de acompanhador deste instrumento:

Eu acho que o grande caminho da construção do músico é a condução [o acompanhamento], porque a condução é você entender toda a base, e aí você vai se tornar o solista que você quiser. Tanto é que ainda hoje, [o sujeito] não vindo do universo popular, você vai sofrer para tocar coletivamente com esse cara, não é que ele é ruim, nada disso. Esse tipo de ensino que individualiza - o solista - cria um dano no processo coletivo e o violão popular não vem daí, ele vem do contrário. (Professor I, 2024)

A partir dessa fala podemos entender que a face do violão acompanhador carece do coletivo para existir, porque quem acompanha, acompanha outra pessoa. Sendo assim, um processo de ensino que individualiza o instrumentista diverge diametralmente da essência dessa vertente violonística.

À vista disso, podemos assumir que uma mudança no paradigma teórico, muda fundamentalmente questões práticas relativas ao instrumento, neste caso o violão. Do mesmo jeito que esta mudança de entendimento pode estar relacionada à origem do instrumento, ela pode estar associada às faces do violão na música brasileira. Se pensarmos a prática e o ensino deste instrumento a partir do violão improvisador (Thomaz; Scarduelli, 2017), será uma forma de tocar e ensinar, se pensarmos a partir do violão solista (Thomaz; Scarduelli, 2017), serão outras as implicações na prática pedagógica e artística. Ou seja, ao mesmo tempo que reconhecemos o violão brasileiro como um fenômeno múltiplo, precisamos buscar formas múltiplas na estruturação do seu ensino, já que diferentes concepções de violão requerem diferentes caminhos metodológicos para seu ensino.

6.4 Concepções acerca do violão brasileiro e da música brasileira na formação do violonista

Após discutir a presença de diferentes faces do violão brasileiro na instituição pesquisada e as interações entre elas e o ambiente institucional, proponho aqui uma reflexão, proveniente das análises das entrevistas, em torno de concepções acerca do violão brasileiro e da música brasileira na formação do violonista.

Um ponto que foi recorrente na fala dos estudantes e professores foi o caráter miscigenado da música brasileira e, por conseguinte, do violão brasileiro. A estudante II enxerga essa complexidade e diversidade como resultado da constituição - formação - do povo brasileiro, que - fatalmente - foi um fator que colaborou para a pluralidade da nossa música, tendo em vista a constituição do nosso povo a partir da mistura de raças. Essa miscigenação muitas vezes é enxergada de forma romântica, pela perspectiva da “mistura” apontada por Fiorin (2009), no entanto, tendo em mente o que o mesmo autor chama de cultura da triagem ou exclusão, lembro que a formação da cultura e da música brasileira passa por uma história de preconceitos e violências que não pode ser ignorada.

Neste sentido, falando sobre a presença do violão brasileiro na instituição o professor II chama atenção para o fato de que o violão brasileiro "*não se limita àquela ideia do violão instrumental solo que a gente tem, das referências do passado [...] que conseguiram,*

conquistaram, um espaço no universo acadêmico por conta de publicações, por conta que suas obras são muito divulgadas" (Professor II, 2024). Ou seja, é preciso que tenhamos em mente a música brasileira e o violão brasileiro como fenômenos complexos que não podem ser reduzidos a expressões absolutas.

Ainda sobre isso, o estudante I menciona

Eu sinto que dependendo pra onde você for no Brasil, que é gigante, vai ter coisa diferente. Se você for pra Minas, você vai ter alguns ritmos em seis, que chamam de valsa mineira. Vai ter também o violão aqui, no samba, no forró também tem. Mas eu sinto que o que pega mesmo é o ritmo da mão direita e a harmonia por si só também, né? (Estudante I, 2024)

Nessa fala ele destaca essa multiplicidade da música brasileira, associando-a à questão geográfica, e levanta mais um ponto que é fundamental para discutirmos o violão brasileiro. O violão do Brasil tem um caráter mimético, de imitar, emular, outros instrumentos, como podemos observar em especial no acompanhamento de músicos como Baden Powell e João Bosco, baseado em tambores segundo o professor I. Em constante interação com uma música cujo o ritmo, por misturar influências diversas, é repleto de síncopes, a ponto da síncope ser vista como particularidade da música brasileira, como nos mostra Sandroni (2012):

Seja como for, considerar as síncopes índice de certa “especificidade musical” brasileira tornou-se lugar-comum. Isto vale para estudiosos da música brasileira [...], para compositores acadêmicos que desejam dar “sabor local” a suas obras, e ainda para praticantes e apreciadores da música popular [...], que, sem jamais ter aberto um livro de teoria musical, usam e abusam de expressões como “sambas sincopados” etc. (Sandroni, 2012, p. 22)

Um dos compositores que fez uso das síncopes para “dar um sabor local” nas suas obras foi Heitor Villa-Lobos, presente na fala de 3 estudantes e todos os professores entrevistados. Sendo assim, não podemos discutir o violão brasileiro e a música brasileira no ambiente institucional brasileiro sem considerar a importância de Villa-Lobos nesse contexto. O professor II entende que *"a obra de Villa-Lobos já cria algumas pontes com outras linguagens, com a música popular do Brasil, e eu acho um ponto de partida bem interessante. A partir da música brasileira para violão ter um retorno às outras tradições, incluindo a tradição do violão europeu"* (Professor II, 2024).

A partir dessa fala, da presença de Heitor Villa-Lobos no Processo Seletivo de Conhecimento Específico para ingresso no curso de violão desta instituição²⁰ e do

²⁰ Para ingresso no curso de violão é requerida a interpretação de uma peça de livre escolha e uma obra de Villa-Lobos, entre os 12 estudos, os 5 prelúdios ou a Suíte Popular Brasileira

entendimento desta obra para o violão solo brasileiro, levanto o seguinte questionamento: Por que será Heitor Villa-Lobos um dos compositores brasileiros mais recorrentes na formação do violonista em nível superior no Brasil? A resposta fácil é: ele é um dos compositores mais importantes do país e tem uma obra bastante relevante destinada ao violão. É verdade, mas existem outras camadas a serem discutidas neste tema.

A obra de Villa-Lobos, fundada nos ideais modernistas na semana de 22, enxerga em expressões da cultura popular fontes de elementos musicais para aplicar na música de concerto. Porém, a sua obra segue os padrões eurocentrados de obras instrumentais e/ou orquestrais, surge desse fato a hipótese de que Villa-Lobos consegue maior espaço no ambiente acadêmico por se encaixar no que é aceitável para o modelo de ensino hegemônico.

Apesar de achar fundamental termos uma visão crítica diante da obra do compositor, é inegável a qualidade e a importância dele para o violão no Brasil, além de sua relevância para união do universo musical brasileiro erudito e popular. Saraiva (2018) chega a dizer que Villa-Lobos “[...] instaura um campo de interseção dentro da música brasileira, que se alimenta do trânsito, de mão dupla, entre a canção popular e a música erudita” (Saraiva, 2018, p.219).

Esta visão do violão brasileiro num local de fronteira entre o erudito e o popular - como já propôs Llanos (2018) em sua tese de Doutorado - foi apontada pela estudante II ao enxergar o violão brasileiro, como uma expressão musical que tem maior penetração no mercado. Partindo desse ponto de vista, ela assume que essa expressão que dialoga com o popular como porta de entrada (do público) no mundo do violão, colaborando para desconstrução da falta de valorização do violão solista (erudito). O que nos leva a outra discussão, que tem como foco o violão brasileiro como promotor de um ensino de violão mais próximo do mercado.

O estudante IV, ao falar sobre sua trajetória na instituição, diz que sua formação aconteceu da maneira ideal, segundo seu ponto de vista: "*Minha formação na instituição foi exatamente do jeito que eu acho que gostaria, por sorte, porque foi metade erudito, metade popular. Eu estudava peças eruditas, estudos, mas eu pegava repertório popular, tocava Tom Jobim, tocava choro, tocava samba e ainda aprendi a improvisar*" (Estudante IV, 2024)

Um ponto a destacar na formação do estudante IV é que ele teve aula de violão durante a maior parte do curso com professores substitutos, aos quais ele associou esse hibridismo que o agradou. Esta fala abre alas para uma discussão em torno da necessidade de um ensino de violão diverso, abrangente e contextualizado que pode ser enxergada sob a perspectiva do violão brasileiro.

Os entrevistados falaram sobre a possibilidade de uma formação violonística alicerçada na música brasileira. O professor I destacou que o repertório brasileiro pode formar um músico eclético, mas "*eleger um repertório - como a música erudita fez - vai ser o nosso erro [...] por mais que contemple 1 milhão de peças, eleger uma obra vai ser cometer o mesmo erro*" (Professor I, 2024). Esta visão reflete uma concepção de ensino que busca agregar novos conhecimentos, sem marginalizar outros para isso. Ademais, eleger um repertório seria insistir no erro de mudar a música e manter a "fôrma do ensino colonial" (Queiroz, 2017, p. 154).

Ainda pensando nas possibilidades de formação do violonista com a música brasileira, o professor III diz que pela riqueza do repertório brasileiro, é possível atender perfis diversos de alunos: solistas, acompanhadores, improvisadores etc. O professor II, destaca que uma maior inserção de diferentes faces do violão brasileiro passam por "*um processo de novas gerações que representam um renovar, renovar que traz uma urgência que é dar visibilidade a aspectos da música - ou do violão no nosso caso - que ficaram de lado ou que estavam presentes mas a uma certa distância.*" (Professor II, 224).

Do ponto de vista dos estudantes, também foi destacada a diversidade da música brasileira como um ponto positivo para a formação do violonista e o fator identificação, que se refere a como as pessoas podem se identificar com esse repertório, promovendo uma melhor assimilação e motivação para estudar. Por fim, os estudantes de modo geral - destacaram que o repertório brasileiro pode fornecer elementos musicais que colaboram para o desenvolvimento técnico, assim como buscamos no repertório europeu.

Diante de tudo que foi discutido, percebe-se um entendimento diverso do que é música brasileira e violão brasileiro, reconhecendo a pluralidade desses fenômenos, assim como a relevância deles para a formação dos violonistas. Nesta perspectiva, as falas dos entrevistados nos indicam caminhos para a subversão de uma lógica conservatorial e colonial a partir das ações individuais, que a longo prazo podem se tornar coletivas, em busca de um ensino de violão e de música que dialogue com o contexto em que acontece e com os sujeitos que o fazem.

7. Considerações Finais

Diante do exposto no decorrer do trabalho, pudemos compreender de que maneira o violão brasileiro se faz presente na instituição pesquisada. Foi possível constatar que diferentes faces desse violão se fazem presente de maneira diversa, em especial por meio de compositores que têm registros escritos das suas obras, facilitando a inserção delas em um ambiente que ainda valoriza bastante esse aspecto da música.

À vista disso, percebi que, mais importante do que constatar a presença desse repertório, é compreendermos como ele aparece e é desenvolvido ou tratado. As aulas de instrumento na instituição pesquisada parecem seguir uma lógica similar em termos de formato, no entanto a escolha do repertório e a estruturação do plano de curso está totalmente atrelada ao professor. São as vivências e concepções do discente que irão moldar a passagem de determinado estudante pelo curso, em especial quando levamos em conta a abrangência do texto das ementas, por isso pudemos encontrar respostas diversas em relação a isso. Sendo assim, os conhecimentos e saberes expressos pelos professores no tocante à individualização do ensino, isto é, a busca por um ensino de instrumento que dialogue com os objetivos pessoais de cada estudante se mostra ainda mais relevante.

A revisão de literatura deste trabalho possibilitou, a partir de três categorias analíticas: ensino de instrumento, música brasileira e ensino superior, um melhor entendimento de onde o trabalho se insere na área. Por meio da literatura voltada para ensino de instrumento pudemos observar caminhos para uma maior sistematização metodológica e tomada de consciência no tocante às diferentes camadas que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Isto foi identificado em textos que apresentaram discussões emergentes sobre os saberes docentes, a prática dos professores de instrumentos - apontando diferentes perspectivas - e o processo formativo dos agentes envolvidos no ensino de instrumento.

Já a seção do levantamento bibliográfico focada em música brasileira explicitou que o violão na música brasileira é diverso e está em constante mutação. As suas diferentes faces, frentes de atuação, moldam a forma que o tocamos, assim como seus idiomatismos mecânicos moldam a música brasileira, e essas particularidades devem ser levadas em consideração quando pensamos a pedagogia deste instrumento.

Tornou-se ainda notória a necessidade de uma maior estruturação no ensino de violão brasileiro, com fundamentos brasileiros adequados aos variados contextos, assim como o desenvolvimento de trabalhos que analisem e discutam este fenômeno. A existência do violão brasileiro, ou dos violões brasileiros, é indiscutível, mas o termo é amplamente utilizado de

maneira automática e acrítica. Precisamos discutir essa expressão e todas as questões que ela carrega em termos semânticos, socioculturais e musicais.

Em sua seção final, a revisão de literatura do referido trabalho, discutiu o ensino de música em nível superior no tocante às permanências históricas e perspectivas de mudança. Diante disso, vimos que o ensino superior em música no Brasil já obteve diversas conquistas que colaboram para a subversão de uma lógica de ensino que carrega múltiplas cicatrizes de uma institucionalização assentada em pensamentos de colonialidade, em especial quando se fala no modelo de ensino conservatorial. No entanto, é fundamental que reconheçamos a manutenção de violências simbólicas, epistemicídios, exclusões, que ainda acontecem em muitos espaços e que precisam ser, não só enxergadas e estudadas, mas combatidas ultrapassando o campo das ideias.

Além disso, mostra-se urgente a continuidade de pesquisas que vislumbram novos caminhos, convocando uma mudança no *status quo* regido pelo *habitus conservatorial*. Dessa maneira, não só tornaremos o ensino superior do Brasil mais democrático, como alinharemos este a um projeto de nação que carece de um ensino superior fundamentalmente brasileiro, consciente da realidade dos brasileiros - os quais muitas vezes não têm acesso a esse espaço.

Na seção que apresenta as bases teóricas deste trabalho, construí - em diálogo com pesquisadores do tema - uma discussão em torno do que se entende por música brasileira, a partir de perspectivas históricas, sociológicas e etnomusicológicas. Articulando essa bibliografia, reconhecemos a relevância do entendimento do plural, do diverso, na música brasileira sem perder de vista as exclusões presentes no seu processo constitutivo, estando atento às vistas de um olhar romantizado perante o processo de miscigenação.

Ainda a partir desta literatura interdisciplinar, identificamos as transformações do conceito de música brasileira ao longo da história, por estar associado a diferentes ideais de nacional, os quais - por sua vez - são frutos do seu tempo. Além disso, pudemos pensar a constituição de idiomatismo culturais na prática de músicos cuja formação se deu em interação com o repertório brasileiro, a cultura que o envolve e suas idiossincrasias, resultando em uma musicalidade brasileira. Musicalidade esta que resulta do “abrasileiramento” e da fusão de diferentes elementos musicais, que acontecem pela possibilidade do que DaMatta (1982) chamou de “acasalamento criativo”.

Em consonância com o debate em torno da(s) música(s) brasileira(s), colocou-se em pauta o violão brasileiro que - mesmo sendo um instrumento concebido na Espanha (no formato que conhecemos hoje) - tomou rumos estilísticos e estéticos particulares dentro do território brasileiro. Isto se deu pela interação do instrumento com diferentes contextos nos

quais foi inserido no Brasil, moldando o modo de pensarmos este instrumento no nosso país, da mesma forma que o violão moldou a música brasileira do ponto de vista estético-musical, a partir dos seus idiomatismos mecânicos, devido a sua perceptível popularidade.

Outro ponto fundamental que emergiu da discussão em torno do violão no Brasil foi o entendimento de que reconhecer e compreender o violão brasileiro é mais importante do que buscar incessantemente uma definição para este fenômeno, tendo em vista o caráter reducionista e, conseqüentemente, excludente que uma definição pode carregar. Ao invés disso, pode-se investigar o violão brasileiro enquanto uma síntese de expressão nacional, que surge a partir do caráter antropofágico da música brasileira e dialoga - a partir do nacional - com o mundo, se relacionando com o que discutimos sobre música brasileira. Esta questão foge do escopo deste trabalho, mas é do meu interesse pesquisá-la de maneira profunda em trabalhos futuros.

Além desta discussão mais ampla, filosófica e conceitual ao redor do violão brasileiro, também apresentei na parte de fundamentação algumas faces do violão brasileiro, a partir de autores que discutiram as funções exercidas por este instrumento ao longo da história da música brasileira. Estas reflexões nos aproximam da compreensão da pluralidade do violão dentro da nossa música, nos levando a pensar a necessidade de um ensino de instrumento igualmente diverso.

No entanto esta adesão à multiplicidade, passa pelo que expusemos em torno da formação do violonista e dos desafios e perspectivas para a formação musical superior no século XXI. O ensino de música no Brasil, em especial em nível superior, por carregar as marcas da colonialidade que citei em diversos momentos deste trabalho precisa estar sob constante atenção dos pesquisadores e professores. Reconhecer e enfrentar esses vestígios coloniais demanda reformulações estruturais no que se refere ao currículo, metodologias e concepções de ensino - como discutimos na parte final da segunda seção desta dissertação - encerrando-a com perspectivas para progredirmos em direção a um ensino de violão brasileiro, diverso, decolonial e contextualizado.

Por fim, chegamos à parcela final da dissertação que nasce da articulação entre a bibliografia e os dados coletados para as análises das entrevistas e dos documentos. A análise dos PPC's dos cursos - bacharelado e licenciatura - e das ementas das disciplinas de instrumento - incluindo a classe - evidenciou a presença do que havíamos discutido anteriormente, a partir da literatura, na realidade pesquisada. O que pudemos observar foi o avanço no que se refere à inserção de instrumentos do universo popular - mesmo que apenas na licenciatura - demonstrando uma abertura para mudanças, porém essa inserção acontece

em uma grade curricular que é majoritariamente composta por disciplinas que tomam como referência conhecimentos, saberes e práticas eurocêntricos. Então a inserção desses instrumentos se mostra como um primeiro passo de uma jornada que ainda é longa para abarcar os conhecimentos, saberes e práticas populares, associados - inclusive - aos próprios instrumentos já presentes nos cursos. Isto se aplica também à inclusão do repertório de música brasileira respeitando a sua diversidade e suas particularidades

Além disso, as ementas para as aulas de instrumento e classe de instrumento revelaram-se bastante amplas possibilitando maior influência do professor na trajetória da formação do estudante. Se por um lado essa questão é positiva, como pudemos ver na análise das falas dos estudantes e dos professores, permitindo uma adequação do plano de curso aos objetivos, necessidades, projetos pessoais e outras particularidades do estudante. Por outro lado, esta flexibilidade pode se mostrar negativa, uma vez que - por ser um ambiente envolto por visões coloniais - o estudante pode se deparar com professores cuja concepção de ensino de violão é restrita, como vimos em um dos exemplos.

A partir das falas dos professores e estudantes, também foi possível identificarmos diferentes concepções acerca do violão brasileiro e de sua articulação com o ensino de instrumento. Foi notória a influência das experiências vividas pelos docentes, em contextos de atuação profissional com música(s) brasileira(s), na expansão de suas concepções de ensino e de violão, propriamente dito. Bem como, os estudantes relataram benefícios da interação com o repertório nacional, que passaram por evolução técnica, identificação com as músicas e versatilidade para atuação como violonista.

Relativa a este último ponto, percebemos por meio da fala dos estudantes a demanda de um curso flexível em virtude da heterogeneidade dos ingressantes, os entrevistados demonstraram diferentes expectativas no tocante à atuação profissional, mesmo estando em um único curso. Ou seja, além de uma estrutura curricular ampla e diversa, é indispensável a compreensão do corpo docente diante dos projetos de cada estudante, buscando ser um incentivador e catalisador. Esta postura reverbera em uma manutenção das individualidades antagônica à massificação do perfil dos egressos, característica de um ensino conservatorial nos moldes discutidos.

Diante de tudo que foi discutido neste trabalho, reafirmo a importância de um ensino de instrumento comprometido com o contexto onde acontece, plural e (de)colonial, reconhecendo diferentes conhecimentos, saberes e práticas e livre de hierarquizações. No que se refere ao violão em si, partindo da interação desse instrumento com a música brasileira e da diversidade deste repertório, vislumbro no Brasil um ensino de violão que - para dialogar com

o contexto em que acontece - se funda em bases epistemológicas brasileiras. Reconhecendo a multiplicidade intrínseca a este instrumento, dando a devida importância a conhecimentos, práticas e saberes ainda afastados das universidades e entendendo a relevância do diálogo - real - com o mercado de trabalho.

Por fim, reitero a importância de mais trabalhos voltados para a construção de um ensino de violão múltiplo e essencialmente brasileiro, para uma educação musical livre de amarras coloniais e outras questões que abarcam a relação entre o ensino de música e a cultura brasileira, assim como entre o violão e a música brasileira. Temas com os quais irei lidar em pesquisas futuras.

8. Referências

AFONSO, Felipe dos Anjos; AGUERA, Fernando. Violão Suzuki: procedimentos técnicos abordados no primeiro volume e a sua relação com a escola Carlevariana. *Revista Vórtex*. Curitiba, v.8, n.3, p.1-12, 2020.

ALMEIDA, João Fernando Bueno Matos de. *Processos de aprendizagem do violão no contexto do choro em Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. 119 f.

AMIM, Alexandre Gismonti Medeiros. *O ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão: uma proposta pedagógica baseada no conceito de dissonância rítmica*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. 479f.

ANTUNES, Gilson Uehara. *Américo Jacomino "canhoto" e o desenvolvimento da arte solística do violão em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. 164f.

ARAÚJO, Darcy Chaplin Savedra de. *Concepções de professores sobre ensino de violão: um estudo em quatro licenciaturas da região sul*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. 101f.

ARÓSTEGUI, José Luís; STAKE, Robert; SIMONS, Helen. Music education for the 21st century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 12, n. 54, p. 2-12, 2004.

ARÔXA, Ricardo Alexandre de Melo. O ensino de violão: do modelo à mudança. *Revista a tempo*, Vitória, n. 4, p. 113-127, 2013.

BARROS, Ana Elisa Bonifácio; KELLER, Damián; COSTALONGA, Leandro Lesqueves. Guitarreando: Estudo sobre a utilização de modelagem e tablatura no ensino de violão mediado por tecnologia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, La Plata*, n. 22, p. 28-37, 2018.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-35.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345.

BRITO, Marco César de Oliveira. *Contribuição da vivência na roda de choro para a formação do músico instrumentista*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. 113f.

CABRAL, Sérgio. *A música de Guinga*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

CALDI, Alexandre. Os Contrapontos para Sax Tenor de Pixinguinha nas 34 Gravações com Benedito Lacerda - Primeiras Reflexões. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.82 - 90, 2007.

CASTRO, Renato Moreira Varoni de et al. Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 183-199, 2019.

CHEDEIAK, Almir. *Harmonia & Improvisação I*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

DAMATTA, Roberto. *O que faz do brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução: Magda França Lopes. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 115-126, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 73ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GAIÃO, Lucas Dantas. *O ensino de violão e o repertório de música brasileira: uma visão em torno dos materiais didáticos*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. 51f.

GAIÃO, Lucas Dantas; RIBEIRO, Fábio Henrique Gomes. A música brasileira em materiais didáticos para violão: cânones e variações. *Opus*, v. 28, p. 1-21, 2022.

GEUS, José de. “Vou Vivendo” e aprendendo: a improvisação de Pixinguinha no regional de Benedito Lacerda. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 18., 2008, Salvador. *Anais...: Anppom*, 2008. p.420 - 426.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-35.

GLASER, Scheilla Regina. Processos de ensino e aprendizagem da performance pianística: um ensaio sob a perspectiva do princípio de continuidade de John Dewey. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, p. 98-114, 2018.

GONÇALVES, Pedro Loch; PINHEIRO, Ricardo Futre. Recursos idiomáticos no violão enquanto veículo para a composição: análise de compositores brasileiros seleccionados. *Per Musi*, n. 41, p. 1-23, 2021.

GUMBOSKI, Leandro; PALOPOLI, Cibele. Dissonância métrica nos contrapontos de Pixinguinha com Benedito Lacerda. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 29., 2019, Pelotas. *Anais...: Anppom*, 2019. p. 1 - 10.

HAMOND, Luciana Fernandes; WELCH, Graham; HIMONIDES, Evangelos. The Pedagogical Use of Visual Feedback for Enhancing Dynamics in Higher Education Piano Learning and Performance. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 581-601, 2019.

LIVRAMENTO, Natália dos Santos. *O violão no samba: um estudo etnográfico em Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. 171 f.

LLANOS, Fernando Elías. Guinga: 70 anos de um violão brasileiro altamente particular. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-11, 2020

LLANOS, Carlos Fernando Elías. *Nem erudito, nem popular: por uma identidade transitiva do violão brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MACHADO, Johnson Joanesburg Anchieta; MACHADO, Roberto Stepheson Anchiêta. O estudo do choro como ferramenta e estímulo à aprendizagem musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 42, p. 1-12, 2022.

MARQUES, André Repizo. O contraponto no duo de Pixinguinha e Benedito Lacerda. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26., 2016, Belo Horizonte. *Anais...: Anppom*, 2016. p. 1 - 9.

MATEUS, Marlos. *Educação musical e currículo: o curso de violão no âmbito de um conservatório*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. 134 f.

MENEZES, Anco Marcos Silva de; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 81-101, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 153–171, 2007.

OLIVEIRA, Cristiano Braga de. A “Escola de Tárrega”: Uma Nova Pedagogia do Violão. *Revista Vórtex*. Curitiba, v.8, n.3, p.1-33, 2020.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-25, 2020.

PEREIRA, Marcos Vinicius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012

PEREIRA, Marcos Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. “Mão na Roda”: uma roda de choro didática. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 93-121, 2019.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-24, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande. *Anais....* Campo Grande: ABEM, 2019. p.xx

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017.

RAMOS, Francisco Parente; MIRA, António Ricardo. Comunicação não-verbal em contexto de aula individual de violino. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 42, p. 1-21, 2022.

SALGADO, José Alberto; ARAGÃO, Pedro. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 75-90, 2018.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 187-204, 2017.

SANTOS, Gabriel Matsudo dos; CERNEV, Francine Kemmer. A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 149-162, 2019.

SARAIVA, Chico. *Violão-canção: diálogos entre o violão solo e a canção popular no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

SCHOSSLER, Mariele. Aulas de violão on-line: um relato de experiência sobre o ensino de instrumento durante a pandemia de COVID-19. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, n.44, p.1-14, 2021.

SILVA, Felipe Corbani da; MADEIRA, Bruno. O ijexá nas levadas de violão: análise de três casos no repertório popular. *Per Musi*, n. 41, p. 1-14, 2021.

SOUSA, Francisco Gouvea de. O conceito de “música popular” e as práticas musicais mineiras do século XIX . In: CONGRESSO DA ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. *Anais do XV Congresso da ANPPOM*. Rio de Janeiro: Anppom, 2005. p. 1408-1414.

SOUZA, Luan Sodré de. Educa o musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. *Revista da Abem*, v. 28, p. 249-266, 2020.

TABORDA, Marcia. *Violão e identidade nacional: Rio de Janeiro 1830-1930*. Rio de Janeiro: Civiliza o Brasileira, 2011.

THOMAZ, Rafael. *O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras: um estudo sobre a oferta e a demanda no país*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Gradua o em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. 292 f.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fábio. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis defini es. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 37, p. 1-18, 2017.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira. *DEBATES – Cadernos do Programa de Pós-Gradua o em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 80-101, 1997.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Pertinência e música popular - em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio da UNIRIO*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 50 -61, 2001.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Categorias de avalia o est tica da MPB - lidando com a recep o da música brasileira popular. In: IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR. *Actas...* Ciudad de México: Iaspm, 2002. p. 1-18.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Inventando moda: a constru o da música brasileira. *Ictus*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 7-20, 2007.

VALENTE, Paula Veneziano. Pixinguinha e o modelo vertical de improvisa o do choro brasileiro. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais do I SIMPOM*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 489 - 495.

WANG, Yuezhi. Creative Digital Tools for Teaching Piano. *Música Hodie*, Goiânia, v. 22, 2022.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 215-238, 2019.

WEIK, Christian Alberto. Recortes de um estágio em escola especializada: uma experiência com ensino de violão. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognici n y Cultura, Buenos Aires*, v.10, n. 1, p.112-126, 2022.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. Narrativas musicais de professores de acordeom: inseguranças e dificuldades formativas. *Opus*, v. 25, n. 1, p. 121-148, 2019.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 105-122, 2001.

ZORZAL, Ricieri Carlini; COIMBRA, Daniela da Costa. Mapeando master classes em instrumento musical: um olhar quantitativo sobre as relações entre professor, aluno e performance nesse formato de ensino. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 19, 2019.

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, p.1-24, 2020.

9. Apêndices



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

O pesquisador Lucas Dantas Gaião convida você a participar da pesquisa intitulada “O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro”. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você. Você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como o violão brasileiro se faz presente nos cursos de violão em uma instituição de ensino superior localizada no nordeste brasileiro

Para isso, realizaremos os seguintes **procedimentos metodológicos**: 1) pesquisa bibliográfica com literatura da área; 2) pesquisa documental utilizando como fontes primárias os planos de curso e as ementas relativas ao componente curricular violão; e 3) entrevistas semiestruturadas com professores dos cursos e alunos em períodos iniciais ou finais.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, com a possibilidade de evocação de memórias afetivas, com temas ou experiências desconfortáveis. Para os casos de riscos potenciais, o pesquisador estará preparado para o cuidado e assistência aos participantes, zelando sempre por sua autonomia, segurança e bem estar.

Com sua participação na pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão da sua realidade de formação. Esta compreensão poderá se reverter em melhorias na formação dos músicos, especialmente violonistas, em sua instituição e em outros espaços.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Lucas Dantas Gaião (Responsável principal pela pesquisa)

Universidade Federal da Paraíba

Email: gaiolucasd@gmail.com

Telefone: 83 9 8642-3119

Fábio Henrique Gomes Ribeiro (Orientador)

Universidade Federal da Paraíba

Email: fabiomusica_fe@yahoo.com.br

Telefone: 83 9 9692-7900

Endereço e Informações de Contato do PPGM/UFPB e DEM/UFPB

PPGM - Programa de Pós-Graduação em Música

Centro de Comunicação, Turismo e Artes - Bloco E

Campus I – Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil - CEP: 58051-900 / Tel.:

(83) 3216-7005

E-mail: ppgm@ccta.ufpb.br

Home Page: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm>

Horário de atendimento: de 08h às 12h e de 13h às 17h.

DEM- Departamento de Educação Musical

Centro de Comunicação, Turismo e Artes - Bloco D

Campus I – Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil

CEP: 58051-900 / Fone: (083) 3216-7917

E-mail: demusical@ccta.ufpb.br

Home Page: <http://www.ccta.ufpb.br/dem>

Horário de atendimento: de 08h às 12h e de 13h às 17h.

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da

Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João

Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo Pesquisador

Responsável.

João Pessoa-PB, _____ de _____
de _____.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

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

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro

Esta entrevista é direcionada aos professores do componente curricular “violão” presente nos cursos de Música da instituição pesquisada. O objetivo é identificar as concepções dos professores de violão acerca da música brasileira na formação do violonista e compreender as principais relações entre o repertório da música brasileira utilizado nos cursos e a formação dos violonistas. Assegurando a confidencialidade das suas respostas, solicitamos que responda a entrevista de acordo com sua trajetória e o atual momento em seu processo de formação musical. Agradecemos a total honestidade nas suas respostas.

1. Como você descreveria sua trajetória de formação como professor de instrumento, até chegar na instituição que você trabalha atualmente?
2. Como você caracterizaria suas aulas de instrumento na instituição? Pode ser algo que você julgue mais importante de falar.
3. Como se dá a escolha do repertório trabalhado nas aulas que você ministra?
4. Você aborda o repertório de música brasileira nas aulas? Quais compositores?
5. O repertório de música brasileira esteve presente na sua formação? Se sim, como? Se não, você teve algum contato com ele na sua trajetória?
6. Você tem ou teve alguma vivência artística, performática, com o repertório de música brasileira?

7. O que você entende por violão brasileiro?
8. Como você avalia a relação entre violão e música brasileira? Essa relação molda o ensino desse instrumento no Brasil?
9. Como você enxerga as possibilidades oferecidas por este repertório para a formação do violonista?

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

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

O Violão Brasileiro e seu ensino: uma visão a partir de uma instituição de ensino superior no nordeste brasileiro

Esta entrevista é direcionada a estudantes de violão nos cursos de Música da instituição pesquisada. O objetivo é identificar as concepções dos estudantes a respeito da presença da música brasileira em sua formação e compreender as principais relações entre o repertório da música brasileira utilizado nos cursos e a formação dos violonistas. Assegurando a confidencialidade das suas respostas, solicitamos que responda a entrevista de acordo com sua trajetória e o atual momento em seu processo de formação musical. Agradecemos a total honestidade nas suas respostas.

1. Como você descreveria sua trajetória de formação enquanto instrumentista, até chegar na instituição que você estuda atualmente?
2. Como você caracterizaria as aulas de instrumento na instituição? Pode ser algo que você julgue mais importante de falar.
3. Qual o repertório que você estudou ou tem estudado dentro do curso? Como se deu a escolha desse repertório?
4. Como esse repertório dialoga com suas expectativas para o curso e objetivos profissionais?
5. Dentro do curso, você estudou o repertório de música brasileira? Quais compositores?
6. Você tem ou teve alguma vivência artística, performática, com o repertório de música brasileira dentro do curso? E fora? Qual?

7. Como você enxerga o violão dentro da música brasileira?
8. O que você entende por violão brasileiro?
9. Qual sua opinião em torno das possibilidades oferecidas por este repertório para a formação do violonista?