



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LUAN SODRÉ DE SOUZA

**ENSINO DE VIOLÃO PARA VIOLONISTAS SOLISTAS EM
UMA CLASSE DE SEMINÁRIOS EM INSTRUMENTO NA
GRADUAÇÃO**

Salvador
2015

LUAN SODRÉ DE SOUZA

**ENSINO DE VIOLÃO PARA VIOLONISTAS SOLISTAS EM
UMA CLASSE DE SEMINÁRIOS EM INSTRUMENTO NA
GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Concentração em: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Tourinho

Salvador
2015

SIBI / UFBA / Escola de Música

S729 Souza, Luan Sodré de

Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação/Luan Sodré de Souza. - Salvador, 2015.
95 f.:il.

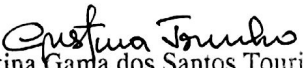
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

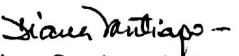
1. Violão 2. Música – instrução e ensino I. Título.

CDD787.87

A Dissertação de Luan Sodré de Souza foi aprovada


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Orientadora


Roberta Gurgel Azzi


Diana Santiago da Fonseca

Salvador, 22 de abril de 2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador, que me deu a oportunidade de vir a esse mundo e enveredar pelos caminhos da educação musical. E que me sustentou a cada dia permitindo que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida.

À toda minha família pelo apoio em todos os momentos. As memórias da minha mãe, Tereza Sodré Guedes, que me orientou quanto aos caminhos da vida e me direcionou a ser um ser humano justo e honesto.

Às memórias da minha vó Enedina, que me acolheu na falta da minha mãe e deu continuidade a minha educação, pelo apoio em todas as minhas escolhas e por ter dado o pontapé inicial da minha trajetória musical me presenteando com o meu primeiro violão.

Ao meu pai, Tucky, exemplo de homem trabalhador e honesto, que me mostrou desde cedo o valor do trabalho. Sempre lutou por suas crenças e objetivos e me incentiva a fazer o mesmo por toda a vida. Aos meus tios Ricardo e Gai pelo apoio em todos os momentos.

Não posso deixar de agradecer o apoio dos meus irmãos Elis Regina e Elvis Maurício em toda a minha trajetória.

À Elisama Gonçalves, companheira na música e na vida que se fez presente em todas as etapas deste trabalho, me incentivando e contribuindo de várias formas para o enriquecimento desta dissertação.

Sou muito grato aos professores e amigos que fizeram parte da minha formação musical, os quais me incentivaram de todas as maneiras a seguir o caminho da educação musical.

Sou imensamente grato à minha orientadora, Dra. Cristina Tourinho, pelos aprendizados, paciência, amizade, incentivo e parceria durante todo o mestrado.

À professora Dra. Roberta Azzi, pela contribuição em momentos decisivos desta pesquisa.

À professora Dra. Diana Santiago, pelo cuidado nas correções do qualificativo.

Ao professor Dr. Mário Ulloa, que permitiu que eu me inserisse em sua classe e me deu total liberdade para desenvolver esta pesquisa, contribuindo imensamente com seus relatos e

confiando que eu pudesse fazer uma análise da sua prática profissional. O que gerou um forte laço e o início de uma longa amizade.

Ao PPGMUS (Programa de Pós-Graduação em Música), com uma atenção especial à Máisa Santos, que esteve sempre disposta a colaborar no que pudesse durante todo o mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa que colaboraram no processo de construção desta dissertação através dos debates nos seminários e suas avaliações do projeto de pesquisa.

Aos professores Dr. Joel Barbosa e Dr. Ricieri Zorzal que colaboraram chamando atenção de pontos que ainda não tinham sido atentados por mim.

À professora Dr^a Flávia Candusso pela atenção e apoio.

Gostaria de agradecer a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os colegas e professores que fizeram parte desta etapa da minha vida, contribuindo de alguma forma para o resultado deste mestrado.

A todos, muito obrigado!

O ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas - formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. - desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar.

Maria Isabel Montandon (2005, p.46).

SOUZA, L. S. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação.** 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. 2015.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar o ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação. Buscou-se identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor para conduzir a aprendizagem da classe, entender como o professor trabalhava as especificidades de cada aluno no contexto de grupo, perceber como as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor refletiam no aprendizado do estudante, e saber quais eram os principais alicerces da atuação profissional do professor. Foi realizado um estudo de caso de caráter qualitativo (YIN, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1994), onde foram coletados dados por meio de 8 observações / filmagens, das quais 4 foram transcritas na íntegra, além de uma entrevista semiestruturada realizada com o professor. Durante a análise de dados foram identificadas as estratégias utilizadas pelo professor e categorizadas em 5 grupos: Gerenciamento da aula, Detecção e exposição de problemas, Correção e orientação, Avaliação, e Interação com a classe. Foi feita uma relação entre as estratégias utilizadas pelo professor com o modelo de instrução SRSD (*Self-regulated Strategies Development*), (HARRIS, GRAHAM, SANTANGELO, 2013; HARRIS et al, 2011), sendo esse o nosso referencial de análise. Também foi discutida a formação do professor com base na construção dos saberes experienciais (TARDIF, 2010), vivenciado na sua formação enquanto instrumentista. Foi observado que as estratégias utilizadas pelo professor tinham grande relação com o modelo instrucional SRSD, o que revelou um ensino voltado para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem nos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino coletivo de violão. Estratégias de ensino de violão. Máster Classes. Formação de violonistas solistas. SRSD. Ensino coletivo de violão na graduação.

SOUZA, L. S. **Guitar Teaching for guitarists soloists in a class of Seminars in Instrument in undergraduate.** 2015. 96f. Dissertation (Music Master Degree) - Music School, Federal University of Bahia. 2015.

ABSTRACT

This dissertation aimed to study the guitar teaching for solo guitarists in a class of Instrument Seminars of an undergraduate program. The objective was to identify the methodological strategies used by the teacher to conduct the class to the learning; understand how the teacher was dealing with the different specificity of the students in a group context; observe how the methodological strategies reflected on the student's learning; and, comprehend which were the main foundations in the professional practice of the teacher. A case study has been conducted, (YIN, 2001) in a qualitative perspective (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Data have been collected through eight observations/video recordings (4 of them have been fully transcribed), and a semi-structured interview with the teacher. Through the data analysis the strategies used by the teacher have been identified and categorized in five groups: Class management, Problems detection and exposition, Correction and orientation, Assessment, and Class interaction. The methodologies used by the teacher were related to the SRSD (*self-regulated strategies development*) instructional model, (HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013; HARRIS et al., 2011), which has been used as a analytical framework. Teacher education has been discussed based also on experience knowledge (TARDIF, 2010) experienced in his own training to become an instrumentalist. The results showed that the strategies used by the teacher were related with the SRSD instructional model, which revealed a way of teaching directed to the development of strategies of self-regulation of learning among the students.

Keywords: Guitar Teaching Strategies. Guitar Teaching in Group. Master class. Guitarist Solo Training. SRSD.

LISTAS DE ABREVIATURAS

SRSD	Self Regulated Strategies Development
CT1	Caderno de Transcrições 1
CT2	Caderno de Transcrições 2
CT3	Caderno de Transcrições 3
CT4	Caderno de Transcrições 4

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MODALIDADES DE ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS E O ENSINO DE VIOLÃO	17
2.1 EPISTEMOLOGIA DO ENSINO COLETIVO, ENSINO EM GRUPO E MÁSTER-CLASSES DE INSTRUMENTOS MUSICAIS	17
2.2 PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO	27
3 REFERENCIAIS DE ANÁLISE	29
3.1 A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS.....	29
3.2 AS BASES DA SRSD: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	30
3.3 SRSD	33
3.4 OS SABERES DOCENTES	37
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	38
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	38
4.2 ESTUDO DE CASO	39
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4.3.1 Coleta de dados	41
4.3.1.1 <i>Primeiras inserções (primeira etapa)</i>	41
4.3.1.2 <i>Filmagens e Observações (segunda etapa)</i>	42
4.3.1.3 <i>Entrevista (terceira etapa)</i>	44
4.3.2 Análise de Dados	45
4.3.2.1 <i>Filmagens e Observações</i>	46
4.3.2.1.1 <i>Transcrições</i>	47
4.3.2.1.2 <i>Categorizações dos dados</i>	48
4.3.2.1.3 <i>Análise da categorização</i>	49
4.3.2.2 <i>Entrevista Semiestruturada</i>	49
4.3.3 Cruzamento dos dados	50
5 AS ESTRATÉGIAS	51
5.1 ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO DA AULA	52
5.2 ESTRATÉGIA DE DETECÇÃO E EXPOSIÇÃO DE PROBLEMAS	55
5.3 ESTRATÉGIAS CORREÇÃO E ORIENTAÇÃO	60
5.4 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	67
5.5 ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM A CLASSE	69
6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS SABERES DOCENTES	73
6.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CONSTRUÇÃO DOS SEUS SABERES DOCENTES E A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	73
7 O ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO COLETIVA DE VIOLONISTAS SOLISTAS	80
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICE A	93
ANEXO A	94

ANEXO B.....	95
---------------------	-----------

1 INTRODUÇÃO

As aulas de instrumento no ensino superior têm tradição em aulas tutoriais, oriundas de um ensino individualizado, que privilegia a relação direta professor-aluno em um ambiente exclusivo. Essa situação fica cada dia mais difícil de ser mantida no ensino superior, por diversos fatores, dentre eles: a política de ampliação de vagas nas universidades federais brasileiras, que prevê o aumento do número de alunos por professor, a exemplo do "Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI"; E ainda, as aulas individuais ocupam muito tempo na carga horária do docente. Esse cenário se mostra propício para a implantação de metodologias de ensino que permitam um número maior de alunos em sala de aula, assim como acontece no ensino coletivo de instrumentos musicais, que já é realidade em outros contextos de educação musical. Existem diversos caminhos que possibilitam a potencialização da aprendizagem através da interação entre os estudantes em sala de aula.

Durante a minha formação enquanto instrumentista pude observar o quão seletivos são os cursos de ensino de instrumento nas esferas públicas. Principalmente pelo fato do número de vagas serem limitados, devido ao número de professores e toda estrutura necessária. Tive oportunidade de estudar em uma escola pública durante o ensino médio, onde fiz aulas de violão. Essas aulas eram individuais e era necessária uma seleção para que se pudesse decidir, dentre um grande número de candidatos, quais fariam parte destas aulas. Durante a minha graduação em Licenciatura em música, também fiz aulas de violão com outros professores e na maioria das vezes, eram aulas individuais. Como estudante do curso de Licenciatura em Música, me chamavam atenção as diversas possibilidades do ensino de música e os diversos caminhos para tal. Trabalhei durante anos em vários campos de atuação da Educação Musical. Fui professor nas oficinas de violão dos cursos de extensão da UFBA ministrando aulas coletivas de violão, ensinei em escolas particulares de música com aulas individuais e coletivas, e desde muito cedo já ministrava aulas particulares de violão. Trabalhei em projeto social com ensino de instrumento, fui professor em cursos de musicalização infantil e durante quatro anos fui professor em uma escola de educação básica. A minha trajetória profissional enquanto professor de música em diversos campos de atuação, aliada às reflexões pedagógicas integrantes da minha formação enquanto profissional, me fazia ter um olhar crítico para os processos de ensino de instrumento para aqueles alunos que não eram iniciantes. Eu observava uma lacuna muito grande entre o que eu estudava relacionado à

educação musical e as práticas deste contexto, principalmente no que se referia às estratégias de ensino e às configurações das turmas, pois, como educador musical, achava que havia potencial para otimizar estas aulas.

Neste contexto de dúvidas, inquietações e algumas certezas comecei a observar as aulas do professor Mário Ulloa para os alunos do bacharelado em instrumento / violão e percebi que ele tinha uma forma bem particular de conduzir a aprendizagem dos seus estudantes, o que me chamou muito a atenção. A partir desse momento, resolvi pesquisar a maneira como ele conduzia a aprendizagem dos seus estudantes que não eram mais iniciantes e que tinham objetivos bem específicos. Tratava-se de uma classe de seminário de instrumento integrante da matriz curricular do curso de bacharelado em instrumento/violão. Em 2009, o curso passou por uma reestruturação e buscando uma maior ênfase na prática, a disciplina instrumento, ministrada individualmente, foi substituída pela atividade curricular “Seminários em Instrumento” com aulas em grupo.

A classe era formada por estudantes da extensão, graduação e pós-graduação, dentre estes, alunos matriculados e alunos ouvintes, todos convivendo no mesmo ambiente. A classe era aberta e entre as execuções, os estudantes poderiam entrar e sair da sala no momento que quisessem (Vide mapa de permanência nos anexos, p. 96).

Com relação ao professor, ele é natural da Costa Rica e começou a tocar violão aos quatro anos de idade. Estudou durante seis anos no Conservatório de Castella e posteriormente, ingressou na Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, em San José, formando-se em 1985, sob a tutoria do professor Luis Zumbado. Continuou seus estudos musicais na Musikhochschule Köln, Alemanha, obtendo em 1990, sob a tutoria do maestro Eliot Fisk, o mais alto diploma dessa instituição: Konzertexamen (Diploma de Concertista). Na mesma escola estudou música barroca com o Professor Konrad Junghänel. Ainda com Fisk, realizou também estudos no Mozarteum, Salzburgo, Áustria. Em 2001, obteve seu diploma de Doutor em Música, sob a orientação do Prof. Dr. Joel Barbosa e co-orientação do Prof. Dr. Jamary Oliveira pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Obteve o Prêmio de Melhor Intérprete de Agustín Barrios, no Paraguai (1994), e o 5º Prêmio (Prêmio Printemps de la Guitare), na Bélgica (1997). Tem se apresentado em países como Inglaterra, Alemanha, Áustria, Holanda, Noruega, França, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, México, Panamá, Costa Rica, Equador, Argentina, Paraguai e Brasil.

A pesquisa foi conduzida pela seguinte pergunta: Como é formatada e conduzida a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação? O termo "violonistas solistas" é utilizado por sintetizar a contento as características principais da classe. Ela integra a matriz curricular do curso de bacharelado em instrumento/ violão, onde o principal objetivo é formar:

"instrumentistas e intérpretes tendo como foco principal do currículo a área de interpretação musical com obras da literatura das diversas épocas e países da história da música ocidental e de compositores brasileiros de diversos períodos da história da música brasileira. Com o objetivo de formar instrumentistas de técnica interpretativa avançada" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009, p.3).

Por sua vez, o termo "seminários em instrumento" é o nome oficial da atividade curricular na qual foram desenvolvidas as atividades foco deste trabalho no atual currículo. Com a reestruturação curricular do curso de bacharelado em instrumento, habilitação em violão, aprovada em reunião ordinária do colegiado de instrumento em 18.09.2009, a disciplina instrumento passa a ter uma nova configuração. Como é possível observar no trecho a seguir:

A disciplina Instrumento, matéria prática, básica e obrigatória do curso de Instrumento com aulas individuais e carga horária semestral de 17 horas, foi substituída pela atividade Seminários em Instrumento com aulas em grupo e carga horária semestral de 68 horas para as habilitações Instrumento de Orquestra e Violão (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009, p.8).

As demandas educacionais do ensino superior e da formação de instrumentistas têm as suas particularidades, e a educação musical contemporânea tem apontado rumos que vão além da mera aquisição de conteúdos técnicos-musicais, desta forma vejo a necessidade de pesquisas que discutam metodologias de ensino de instrumento focadas no ensino superior, para diversos objetivos e níveis técnico-musicais. Assim, buscando fundamentar e auxiliar metodologicamente os professores que trabalham e os que irão trabalhar neste contexto de educação musical. Com o objetivo de viabilizar as atividades curriculares e além disso, otimizar e potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Vejo a necessidade de estudar as diversas possibilidades de implantação de turmas para ensino de instrumento musical no nível superior, de forma que encontrem-se modelos que não comprometam o programa dos alunos, o seu desenvolvimento técnico-musical, nem o seu processo de formação profissional. Tendo atenção para que sejam modelos tão interessante para os estudantes quanto eficazes para os professores. É importante levar em

consideração os avanços que a educação e áreas afins, de modo geral, alcançaram ao longo de anos, e usá-los aliados aos avanços da Educação Musical como suporte para uma inicial e longa reforma do ensino de instrumento no nível superior.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como é formatada e conduzida a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação. Manteve um olhar específico para identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor para conduzir a aprendizagem da classe, entender como o professor trabalha as especificidades de cada aluno no contexto de grupo, perceber como as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor refletem no aprendizado do estudante, e saber quais são os principais alicerces da atuação profissional do professor.

Esta pesquisa não se propõe a apresentar um modelo de certo ou errado e sim mostrar a análise de uma realidade. Também não se propõe a fazer uma avaliação dos resultados alcançados pelo professor no desenvolvimento dos seus estudantes. Além disso, não se propõe a comparar esta com a prática de outros professores.

Este trabalho foi estruturado em sete capítulos, os quais serão brevemente descritos a seguir. A introdução busca situar o leitor no tema, entender os motivadores para este trabalho, justificar a sua realização e objetivos, bem como às suas limitações.

O capítulo "Modalidades de ensino de instrumentos musicais e o Ensino de violão" traz uma revisão de literatura centrada em dois temas. O primeiro, versa sobre a Epistemologia do Ensino Coletivo, Ensino em grupo e Máster-classes de Instrumentos Musicais e o segundo tem o foco nos Processos de Ensino do Violão.

O capítulo "Referenciais de Análise", visa trazer para o leitor uma visão do referencial de análise utilizado para a discussão dos dados. O capítulo foi dividido em 4 tópicos. O primeiro, 2.1, "A escolha dos referenciais", mostra o caminho que nos levou a adotar o *Self Regulated Strategies Development* (SRSD) como referencial de análise da prática do professor e o Saberes experienciais como referencial de análise da formação docente do profissional. O segundo, 2.2, "As bases do SRSD: Autorregulação da aprendizagem", explica os alicerces deste modelo de instrução. O terceiro, 2.3, "SRSD", explica este modelo de instrução. O quarto, 2.4, explica o conceito de Saberes Experienciais.

O capítulo "Pressupostos Metodológicos", traz a descrição do processo que conduziu esta investigação. Ele foi dividido em 3 tópicos. O primeiro, 3.1, "Abordagem qualitativa", além de explicar esta abordagem de pesquisa, faz a relação dela com o presente trabalho. O

segundo, 3.2, "Estudo de caso", clarifica o método de pesquisa fazendo a ligação com os objetivos desta investigação. O terceiro, 3.3, "Procedimentos metodológicos", visa descrever: as ferramentas de coleta de dados, bem como a sua aplicação; os procedimentos de análise dos dados; e o cruzamento das informações.

O capítulo "As estratégias", traz o resultado dos dados que foram coletados, categorizados e analisados, descritos em 5 tópicos, sendo eles: 4.1) Estratégias de gerenciamento da aula; 4.2) Estratégia de detecção e exposição de problemas; 4.3) Estratégias de correção e orientação; 4.4) Estratégias de avaliação; e 4.5) estratégias de interação com a classe. O capítulo tem foco no que foi visto nas classes durante as aulas.

O capítulo "O que as estratégias podem dizer", traz uma discussão com base nos dados, no referencial teórico, em outras teorias e no olhar do pesquisador. Discute os dados coletados buscando ter um olhar que vai além do que foi visto em sala de aula. Ele foi dividido em 3 tópicos, sendo eles: 5.1) Formação do professor, construção dos seus saberes docentes e a sua atuação profissional; 5.2) Principais contribuições para as classes de formação de instrumentistas; 5.3) Características conceituais da classe.

Nas "Considerações finais", pretende-se um fechamento do trabalho trazendo, dentre outras coisas, suas principais contribuições para a área e para o pesquisador. Além disso, aponta sugestões de novas pesquisas na área. Nesta parte, o pesquisador aponta para prováveis beneficiários deste trabalho, e ainda relata sobre a importância do olhar cuidadoso para este tema.

2 MODALIDADES DE ENSINO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS E O ENSINO DE VIOLÃO

Essa revisão de literatura limita-se a dois temas: Primeiro a trabalhos que lidam de alguma forma com a **Epistemologia do Ensino Coletivo, Ensino em grupo e Máster-classes de Instrumentos Musicais**, tendo o objetivo de situar melhor o contexto no qual se enquadra esta pesquisa. Para isso, buscamos incluir textos ligados ao Ensino coletivo, Ensino em grupo e Master-classes. Em seguida, tratamos de trabalhos que de alguma forma lidaram com os **Processos de Ensino do Violão**, com foco nas estratégias empreendidas pelos professores.

2.1 EPISTEMOLOGIA DO ENSINO COLETIVO, ENSINO EM GRUPO E MÁSTER-CLASSES DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS

Nesta sessão fizemos uma trama entrelaçando várias opiniões sobre o ensino coletivo, em grupo e máster-classes. Nesta discussão, consideremos ensino coletivo e ensino em grupo como a mesma prática, visto que ainda não foi possível encontrar definições mais específicas da diferença entre as duas abordagens de ensino, ficando a cargo de cada educador considerar a sua prática de acordo com as suas convicções ou ao termo mais utilizado no seu instrumento.

No caso do ensino de piano é comum o termo "piano em grupo" (MONTANDON, 1992, 2004; TORRES, 2011). No ensino de instrumentos de sopro ou de banda o termo mais utilizado é ensino coletivo (BARBOSA, 2004; NASCIMENTO, 2007; MALAGA, 2012). Isso deixa confuso o entendimento da diferença entre estas duas práticas, visto que os dois termos são utilizados para designar à princípio, metodologias que visam trabalhar com turmas de ensino de instrumento, ou seja, aulas que não são individuais. Sobre isso Montandon diz que:

Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre “ensino coletivo” ou “ensino em grupo” são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo. É possível detectar aspectos comuns entre esses vários modelos? Quais seriam eles? Há consenso? Que pressupostos podem ser considerados “básicos” ao se definir “ensino de instrumento em grupo”? Master-classes e práticas em conjunto podem ser consideradas “ensino em grupo”? Porque? De acordo com quem?(MONTANDON, 2004, p.47).

Essa é uma abordagem relativamente nova no Brasil, os primeiros trabalhos ligados ao ensino coletivo de instrumentos musicais que se tem notícia datam da segunda metade do século XX, o que pode explicar a falta de algumas definições conceituais nesta área. Há diversos trabalhos escritos sobre ensino coletivo e ensino em grupo (DIAS, 1993; TOURINHO, 1995; MORAES, 1995; OLIVEIRA, 1998; GALINDO, 2000; CRUVINEL, 2003; BARBOSA, 2004; MONTANDON, 2004; NASCIMENTO, 2007; YING, 2007; TEXEIRA, 2008; DANTAS, 2010; TORRES, 2011; MALAGA, 2012; BRITO, 2012; SOUZA, 2013) dentre outros. Incluindo teses, dissertações, artigos e livros, estes trabalhos têm se debruçado nas definições mais práticas desta abordagem, como metodologias de ensino, material de suporte metodológico, objetivos, resultados, impactos e justificativas para este tipo de prática. Estes, são temas de importância, pois sem este tipo de reflexão não estaríamos hoje tentando mapear as fronteiras desta área, visto o crescimento dela nos últimos anos. Porém, é importante termos definições para que possamos ter clareza sobre o que estamos tratando exatamente. Esta também é uma preocupação de outros autores, como podemos ver a seguir.

Por essa razão, creio que devemos incluir nas discussões, debates sobre o que entendemos por ensino coletivo ou ensino em grupo, definindo com isso, também, o que não pode ser considerado ensino coletivo ou em grupo. Reflexões críticas poderão tanto clarificar nossas próprias concepções e ações quanto evitar que qualquer atividade onde esteja presente mais de um aluno seja classificada como “ensino em grupo” (MONTANDON, 2005, s/p).

É notável alguns avanços nessa área de definições. Porém, é apenas o começo. Existe uma tentativa de entender a aula coletiva de instrumentos, o que já mostrou resultados bastante eficazes. É possível notar estes resultados com a definição dos princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais. Segundo Tourinho (2007) eles são seis: 1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento, 2) acreditar que todos aprendem com todos, 3) a aula inteira é planejada para o grupo, 4) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um, 5) Autonomia e decisão do aluno, 6) Esta abordagem de ensino elimina os horários vagos. Se um aluno não comparece, os outros estarão presentes e o desafio passa ser administrar o progresso dos faltosos. Estas definições são abertas suficiente para abraçar diversas práticas que de alguma forma lidam com estes princípios, mas fechada o suficiente para eliminar diversas práticas existentes no ensino de instrumento. Montandon (2004), também contribuiu para esta definição citando o que ela considera como critérios básicos para o ensino em grupo.

(...) no meu entender, a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero “básico”, dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida (MEHR, 1965) - e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo (VERHAALLEN, 1987). Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo (MONTANDON, 2005, p. 47).

Apesar desses critérios serem abrangentes e de certa forma conseguir dialogar com diversos níveis de aprendizagem do instrumento, é possível notar na literatura (CRUVINEL, 2004; TOURINHO, 2007; PEREIRA, 2012), que quando se referem ao ensino coletivo de instrumentos musicais logo o relacionam com aulas para iniciantes, independente da idade. Muitos acreditam que essa é uma abordagem que funciona apenas nos anos iniciais da aprendizagem musical, sendo necessário que os alunos que atinjam determinado nível busquem aulas individuais. É possível perceber isso em diversas falas como a de Oliveira (1998) em entrevista para Cruvinel (2004):

Segundo Oliveira (1998), o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido ao seu maior desenvolvimento em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo (CRUVINEL, 2004).

Ou na fala de Barbosa, entrevistado por Tourinho (2007):

Embora Barbosa reconheça que é difícil aprimorar a embocadura e posição das mãos em um grupo grande, reconhece que a prática do conjunto permite que o aluno se desenvolva em outros aspectos. O estudante pode ficar até dois anos e meio em um grupo. "Depois, naturalmente, ele se quiser prosseguir, vai buscar aulas tutoriais" (20/10/2006) (TOURINHO, 2007, p.258).

A professora Cristina Tourinho (2007), traçando um perfil das turmas coletivas disse que: "na grande maioria dos casos, destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem ou não por continuar seus estudos" (TOURINHO, 2007, p. 261). Pereira (2012, p.6), diz que: "gostaríamos de ressaltar que não cremos que seja possível dar toda a formação técnica de um concertista ou professor apenas através de aulas coletivas". Acredito que essas concepções tenham regido esta prática até os dias atuais porque as iniciativas de aulas coletivas em grande maioria tenham

acontecido com alunos iniciantes. O que possibilitou um campo empírico vasto, porém limitado a este nível de aprendizagem musical. As tentativas de aulas coletivas para alunos avançados que de alguma forma seguem os princípios estabelecidos acima ainda são pontuais, o que dificulta a análise da pertinência e eficácia desta abordagem com alunos de níveis técnicos-musicais superiores.

Pode ser que isso se deva a resistência que muitos professores de instrumento têm em buscar alternativas para trabalhar com aulas coletivas em suas turmas avançadas. Muitos não acreditam nesta abordagem e tendem a repetir com seus alunos os mesmos modelos nos quais foram formados musicalmente. Tradicionalmente as aulas de instrumento para alunos avançados acontecem individualmente e muitos professores ainda alimentam a crença do modelo conservatorial, onde acredita-se que é necessário a atenção exclusiva do professor para o desenvolvimento técnico-musical do aluno, deixando de lado os conceitos de autonomia e das possibilidades de aprendizagem pelo entorno social do educando. Tourinho se referindo ao modelo conservatorial diz que:

O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos (TOURINHO, 2007, p. 2).

Apesar de todo ceticismo em relação ao aprendizado do performer através de aulas coletivas, aos poucos vão surgindo trabalhos que evidenciam o interesse de alguns professores por esta abordagem. É possível citar iniciativas que têm dado certo, como a de alguns professores na Universidade Federal da Bahia, como: Mario Ulloa, Diana Santiago, Jorge Sacramento, dentre outros (TOURINHO, 2007).

Apesar da maioria das aulas coletivas serem destinadas a estudantes iniciantes, alguns princípios básicos do ensino coletivo são aplicados, por exemplo, por alguns professores com estudantes da graduação na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Neste caso, refiro-me especificamente a Mario Ulloa (violão), Jorge Sacramento (percussão) e às professoras já citadas: Diana Santiago, Ana Margarida Camargo e Cristina Owtake (piano). Mario Ulloa usa uma técnica de trabalho pouco usual: a porta da sala é aberta a quem desejar assistir as aulas dos colegas e ele frequentemente interage com a "plateia", formada geralmente por alunos da graduação de violão, demonstrando, questionando, pedindo sugestões, em estilo *master-class*, embora sem essa conotação. O resultado é que os estudantes se ajudam mutuamente e é muito comum assistir, fora da sala, um colega tocando para outro (TOURINHO, 2007, p.263).

É possível destacar experiências que consideram alguns princípios do ensino coletivo com alunos avançados também em outros estados como Mato Grosso do Sul com o professor Marcelo Fernandes Pereira, que utiliza a abordagem coletiva para trabalhar a técnica violonística de Abel Carlevaro (PEREIRA, 2012).

Outra dificuldade para a adoção dessa abordagem com alunos que já não são considerados iniciantes é a preparação do professor para exercer este tipo de trabalho, pois é a maioria dos professores que trabalham com alunos de níveis avançados são instrumentistas, que não necessariamente passaram por um processo de reflexão da prática pedagógica, centrando suas atenções principalmente na técnica instrumental. Sobre a preparação do professor que irá trabalhar com o ensino coletivo é possível encontrar alguns relatos na literatura deste tema. Existem habilidades cruciais que vão desde a administração da turma, passando pela definição de objetivos, até o entendimento da função do professor no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis de habilidades musicais. Sobre a postura do professor. Tourinho (2004) relata que:

A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços “em branco”, o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível... um super-professor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe (TOURINHO, 2004, p.4).

Ainda com relação a postura do professor, Cruvinel (2004) traz o seguinte relato:

Alberto Jaffé (apud OLIVEIRA, 1998) acredita que o modelo de aula coletiva exige do professor algumas qualidades especiais, tais como *timing*, carisma e habilidade verbal. Oliveira (1998) acredita ser indispensável ao professor a habilidade de perceber os erros do aluno em sua execução, bem como auxiliá-lo na solução de seus problemas. Outra habilidade necessária é a capacidade de apresentar novas habilidades técnicas aos alunos em três níveis: 1) explicação verbal desta habilidade; 2) demonstração desta habilidade executando-a no instrumento; 3) assistência manual, tocando o aluno, de modo a auxiliá-lo na execução (CRUVINEL, 2004, s/p).

Com relação a reflexão sobre a prática pedagógica, bem como o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo Montandon (2004) diz que:

(...) se acreditamos na educação para a autonomia, e que o professor deva ir além da execução de decisões alheias, devemos ter em mente que, embora ter acesso a material e aprender alguns procedimentos didáticos possam ajudar em um primeiro momento, as transformações da prática só realmente se efetivam quando o professor aprende a ter consciência sobre sua própria prática, bem como a do contexto em que trabalha (PIMENTA, 1999 apud

MONTANDON, 2005). Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo (MONTANDON, 2005, p.46).

Quando está claro para os professores o papel, a função e os objetivos da sua prática enquanto educador, torna-se possível refletir de forma mais eficaz a respeito da metodologia que será aplicada, podendo otimizar as suas aulas e potencializar o processo de aprendizagem dos seus educandos.

A partir dos aspectos tratados, destaca-se importância do desenvolvimento de diálogos a respeito dos conceitos do ensino coletivo e ensino em grupo levando em consideração os diversos níveis de aprendizagem técnico-musicais, os diversos objetivos da prática musical, bem como os contextos de ensino e aprendizagem musical.

Apesar das questões mais urgentes serem “o que dar” e “como dar” a aula em grupo, isso depende, conscientemente ou não, “do que se quer com a aula em grupo”, ou dos objetivos e das funções da aula em grupo. Discussões nesse sentido trariam algumas vantagens. Primeiro, avaliar o grau de coerência de propostas de ensino em grupo, entre o que se faz (procedimentos, materiais, conteúdos) e os objetivos proclamados. No meu entender, o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas - formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. - desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar (MONTANDON, 2005, p.46).

É comum observar objetivos e metodologias específicas para determinada etapa e contexto do ensino coletivo de instrumentos musicais sendo agregados aos princípios do ensino coletivo, já citados anteriormente. Isso é um problema pois, desta forma, torna-se um discurso excludente, no qual elimina-se práticas que consideram os princípios do ensino coletivo, mas lidam com outros contextos de ensino que têm objetivos específicos e metodologias diferentes das que são praticadas com iniciantes. Mesmo sabendo que é precoce o fechamento de uma definição específica para o conceito de ensino coletivo ou ensino em grupo de instrumentos musicais no Brasil, é importante pensar nessa definição levando em consideração as diversas possibilidades metodológicas, diversas etapas da aprendizagem musical, bem como, os diversos objetivos específicos. Esta pesquisa entende o ensino coletivo ou em grupo de instrumentos musicais como uma abordagem de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da interação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem, acreditando que as metodologias são criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical.

Na busca de definições sobre o conceito de máster classes, foi possível encontrar algumas visões sobre o tema, que ora se completavam e outras, nem tanto. Segundo Schön (2000), que discute uma educação profissional reflexiva, ao se referir ao máster classe de instrumento musical, diz que o professor enfrenta uma tripla tarefa de instrução. Segundo ele, o professor deve lidar com os problemas substantivos da execução, deve modelar às suas ideias às necessidades e aos potenciais do estudante que se encontra em um estágio de desenvolvimento, e por fim, deve fazer tudo isso dentro do papel que escolhe cumprir e no tipo de relacionamento que deseja formatar com o estudante. Segundo ele:

Em uma máster classe em execução musical, um instrutor trabalha com um estudante avançado que preparou uma peça do repertório do seu instrumento. O professor tenta transmitir algo a respeito da compreensão e da comunicação na peça em questão, mas poderá também transmitir concepções aplicáveis à execução de outras peças, na verdade, à execução em geral" (SCHÖN, 2000, p.137).

Buscando uma maior apropriação sobre o conceito de máster classes no Brasil, considerei o trabalho de Ricieri Zorzal (2010) como um ponto de partida para essa discussão. Ele fez um estudo multi-casos onde estudou as estratégias adotadas por professores em máster classes de violão realizados em festivais de música no Brasil e em Portugal, com o objetivo de saber quais eram e como eram empregadas as estratégias de ensino de instrumento musical em máster classes de violão. Em sua pesquisa, referindo-se ao *master class*, diz que:

"(...) esse é um formato de ensino de instrumento musical onde as discussões são raras, ou seja, o aluno vai para ouvir e tocar. Percebe-se também que, em *master classes*, não há uma relação direta entre um determinado aspecto da performance do aluno e uma estratégia de ensino a ser aplicada pelo professor." (ZORZAL, 2010, p. xi)

No trecho citado, o autor se refere a máster classes que são ministradas em festivais de música, onde os estudantes não têm uma continuidade no processo de formação assistido pelo professor do festival. Na maioria das vezes, os festivais atuam como uma complementação da formação que está sendo conduzida em outro espaço e por outro profissional. Trata-se de um exemplo de avaliação bem específica, onde apenas o produto apresentado está em evidência. Além disso, nos festivais de música o professor de instrumento não têm condição de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no longo prazo, o que torna as aulas bem pontuais. No entanto, este não é o único espaço onde é adotado este formato de aulas. As máster classes também são comuns em cursos de longa duração como em bacharelados em

instrumento. Nestes casos, o professor pode conhecer e acompanhar mais de perto os alunos, o que viabiliza uma gama maior de possibilidades pedagógicas.

Em se tratando de máster classes em cursos de bacharelado em instrumento, Rejane Harder (2008), em sua pesquisa de doutorado, investigou a maneira como os professores de instrumento realizavam articulações pedagógicas em sala de aula, visando um ensino eficiente. Fundamentada pela Abordagem PONTES, de Alda Oliveira, ela fez um estudo multi-casos com três professores do curso de bacharelado em instrumento musical da UFBA, sendo eles: o professor de violão, Mário Ulloa; o professor de flauta transversal, Lucas Robatto; e a professora de piano Diana Santiago.

Após descrever atitudes do professor de violão, dentre elas: o fato dele convidar aleatoriamente os colegas dos estudantes que iriam tocar na máster classe para os assistirem; e o ato de fazer transições de conhecimentos ao longo do processo, entre o aluno em foco e seus colegas, ela reflete sobre o modelo de máster classe destacando que:

No conceito mais acadêmico e tradicional, esta decisão seria analisada como uma aula em formato de *master class*. Porém, à luz do que está sendo estudado no presente trabalho, é levado em conta que numa *master class* tradicional, o professor não convida aleatoriamente os colegas do aluno para o assistirem e nem se detém em fazer transições de conhecimentos ao longo do processo, entre o aluno em foco e seus colegas. Portanto, neste estudo, este simples “convite do professor” pode ser considerado como uma relevante e criativa ponte de articulação pedagógica, que pode no futuro deste aluno fazer uma grande diferença, principalmente na sua atitude como profissional da arte da interpretação musical (HARDER, 2008, p. 64).

Os textos citados anteriormente levam a entender a máster classe tradicional como um formato de aulas onde existe mais de um aluno presente durante a aula. Um aluno tocando, sendo trabalhado pelo professor e os outros como plateia, não existindo interação direta com os alunos ouvintes.

Segundo o *Mapping Master classes: Format, content & style*, que é resultado de uma pesquisa realizada por Marion Long, Helena Gaunt, Susan Hallam e Andrea Creech (2011), onde analisaram 20 máster classes em conservatórios e departamentos de música de universidades, os máster classes oferecem aos estudantes uma oportunidade de aprender com músicos de excelência. Frequentemente são aulas individuais ministrada com a presença de uma plateia formada geralmente por seus pares, professores e possivelmente um público. Em termos de conteúdos, os temas que emergiram na análise dos máster classes foram: 1) Identificação de problemas musicais, trabalho que unifica diversas perspectivas; 2) Aquisição

de soluções de questões técnicas e musicais; 3) Foco e suporte para uma coerência na performance; 4) Criação, refinamento e comunicação de ideias musicais. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Distinguindo as características dos máster classes, eles foram comparados e relacionados uns aos outros gerando duas dimensões particulares. Na primeira dimensão, concernente a "o que foi aprendido?", emergiram dois extremos. Por um lado, *work-based focus*¹, onde, dentre outras coisas, foram trabalhados trechos de orquestra, além de aspectos que de alguma forma estavam ligados a prática profissional do músico. Por outro lado, *artistic-based focus*², baseado na peça musical que o estudante estava trabalhando. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Na segunda dimensão, concernente a "como foi aprendido?", também emergiram dois extremos. Por um lado, *master-dominant approach*³, na qual o professor preparava os estudantes através de comentários construtivos e críticas. Por outro lado, *student-centred approach*⁴, uma abordagem colaborativa centrada no estudante, alguns professores deliberadamente colaboravam com os estudantes durante o momento em que construíam os seus comentários e críticas. Eles conseguiam isso questionando o estudante sobre o seu desempenho na performance, sobre a qualidade da sua audição, e sobre suas intenções musicais antes de fornecer ao aluno o seu comentário sobre a performance. Esta abordagem conseguiu gerar um estilo colaborativo de ensino e aprendizagem em que o professor e o aluno, em alguns casos, o público, co-construíam o *feedback* sobre a performance. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Na pesquisa mencionada, poucos estudantes afirmaram aprender pelas observações críticas das performances dos outros estudantes na máster classe. Segundo as pesquisadoras, esta é uma área que necessita de maior compreensão, pois, em contrapartida, vários professores mencionaram que suas habilidades críticas tinham sido moldadas primeiramente por aprendizagem vicária, que tinha sido desenvolvida por assistir outros momentos de aprendizagens em máster classes. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Elas perceberam que poucos estudantes tinham consciência de aspectos não-performáticos da profissão do músico, tais como, marketing, organização de eventos, ensino e administração de pessoas. Uma minoria de alunos, predominantemente pós-graduados,

¹ Foco baseado no mercado de trabalho do instrumentista. [Tradução nossa]

² Um foco baseado no trabalho artístico do solista. [Tradução nossa]

³ Uma abordagem professor-dominante. [Tradução nossa]

⁴ Uma abordagem centrada no estudante [Tradução nossa]

ligavam as habilidades interpessoais e cognitivas que estavam em desenvolvimento nas máster classes com o amplo conjunto de habilidades que eles empregariam como artistas profissionais no futuro. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Quanto ao formato das máster classes, emergiram quatro tipos: 1) Público; 2) Instrumentos específicos; 3) Estilísticos; 4) Classes de performances. Com a distribuição dos 20 máster classes nas dimensões de conteúdo (artístico versus baseado no trabalho) e na metodologia (professor-dominante ou estilo colaborativo) emergiram os seguintes formatos de máster classes: **Formato de Máster classe tradicional**, que são principalmente artísticos em termos de seus conteúdos e metodologicamente no estilo professor-dominante; **Formato de Máster classe com variante do tradicional**, que são predominantemente os que se referem à metodologia estilo professor-dominante e seus conteúdos podem ser artísticos ou baseados no trabalho; **Formato de Máster classe não-tradicional**, que são predominantemente, no que se refere ao conteúdo, baseados no trabalho e são consistentemente em estilo colaborativo, em se tratando de metodologia; **Formato de Máster classe inovador**, referindo-se a uma abordagem com qualidades interdisciplinares e longitudinais, onde professores de departamentos e instrumentos diferentes trabalharam juntos em prol de desenvolver habilidades mais aprofundadas nos estudantes. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Segundo as autoras, o máster classe com foco artístico tinha o objetivo de fortalecer e aprofundar o pensamento dos alunos em torno da obra musical que estava sendo estudada, mas particularmente não ampliava o aprendizado do aluno. Usando uma abordagem mais reflexiva, professores poderiam ampliar a relevância do seu ensino, por exemplo, referindo-se ao trabalho musical em relação ao seu contexto musical, talvez em termos de um determinado período de um compositor ou recursos estilísticos de um determinado gênero. Esta mudança sutil de ênfase ajudaria os estudantes e o público a aplicar o que foi aprendido na aula, desenvolveria a sua capacidade de transferir o que aprenderam: ou seja, utilizando as habilidades desenvolvidas na resolução de um problema complexo para resolver outro problema complexo em outra peça ou em um contexto não-musical. As máster classe baseadas no trabalho deslocou o seu foco a uma distância considerável da abordagem artística tradicional e havia muitos aspectos positivos deste tipo de máster classe. Os alunos descobriram que as classes baseadas no trabalho foram altamente relevantes para a sua atuação profissional. Houve um forte senso de propósito comum nestes máster classes, que se concentrou no desenvolvimento de habilidades específicas que são empregadas nas práticas

do dia-a-dia de trabalho dos músicos profissionais de sucesso. No entanto, houve pouca ênfase no aprofundamento da aprendizagem dos alunos. Por exemplo, nessas aulas os professores discutiam os mecanismos de controle da respiração, mas havia pouco tempo destinado a reconhecer a importância do efeito comunicativo dos diferentes tipos de som, que poderia ter sido alcançado através de um excelente controle da respiração. (LONG, GAUNT, HALLAM, CREECH, 2011).

Esta sessão da revisão de bibliografia, bem como os trabalhos aqui inseridos, contribuiu para um melhor entendimento do contexto no qual esta pesquisa está inserida. Além disso, possibilitou uma contextualização e análise da prática do professor estudado a partir de diversas perspectivas, desta forma, viabilizando uma reflexão mais abrangente da metodologia e das estratégias objeto dessa investigação.

2.2 PROCESSOS DE ENSINO DE VIOLÃO

Nesta sessão busquei reunir alguns trabalhos que lidaram diretamente com os processos de ensino de violão em sala de aula. Foquei primordialmente nos processos empreendidos pelos professores.

Moreira (2014), desenvolveu uma pesquisa de mestrado onde buscou entender como um professor experiente de uma escola de música de Santa Catarina transformava os seus saberes técnico-musicais em conteúdos pedagógicos apreensíveis e compreensíveis pelos alunos. Fundamentado nas concepções de Shulman sobre o conhecimento pedagógico e os processos de transformação do conteúdo, a pesquisa de Moreira se relacionou com a investigação foco deste trabalho por também se tratar de um estudo de caso que, em ambos os contextos, buscam entender a prática de um professor experiente de violão. Além disso, quando tratou da transformação do conteúdo pedagógico, ele se referiu ao processo de ensino do professor de violão, o que remete às estratégias de ensino também mencionadas na presente pesquisa. Foi possível perceber que o interesse em pesquisar as estratégias utilizadas por professores experientes de violão tem sido pauta das discussões no que se refere ao ensino de instrumento, o que endossa ainda mais o objeto de estudo da presente investigação.

Ainda se referindo à atuação pedagógica de professores experientes, Uller (2012), desenvolveu sua pesquisa de mestrado com objetivo de representar os processos de ensino de violão de dois professores de escolas livres de música de Blumenau. Ele investigou como esses professores avaliavam sua própria atuação pedagógica. Teve como base as concepções

do professor de instrumento e relações professor-aluno a partir dos trabalhos de Hallam (1998), Lehmann, Sloboda e Woody (2007). Como fundamentação teórica utilizou a reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000). Este trabalho relacionou-se com a presente pesquisa por ter investigado práticas de professores específicos de violão, que contribuiu para ampliar o olhar metodológico no que se refere ao ensino deste instrumento.

No que se refere à articulações pedagógicas, Harder (2008) identificou nas ações em sala de aula de três professores de instrumento, dentre eles um de violão, as articulações pedagógicas da abordagem PONTES, defendidas por Alda Oliveira (2001, 2005, 2006). Na abordagem PONTES estão relacionadas características e ações docentes a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. São elas: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade. As seis palavras juntas formam o acrônimo PONTES. As articulações pedagógicas citadas podem também representar uma iniciativa de mapear as ações empreendidas pelos professores em sala de aula. O que aproxima em certos domínios do foco dessa pesquisa, que é investigar como é formatada e conduzida a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação.

Considerando as reflexões apresentadas nos dois tópicos desta revisão de literatura: Epistemologia do Ensino Coletivo, Ensino em grupo e Máster-classes de Instrumentos Musicais; e Processos de Ensino do Violão, buscou-se reunir neste documento reflexões necessárias para ampliar o entendimento do contexto em que se enquadra esta pesquisa. Além disso, houve o interesse de clarificar pontos afins já debatidos por outros trabalhos até o presente momento, para a partir deles, conduzir as reflexões desta investigação com mais profundidade, considerando o que já foi produzido na área, afim de desenvolver reflexões consistentes.

3 REFERENCIAIS DE ANÁLISE

3.1 A ESCOLHA DOS REFERENCIAIS

No momento da escolha do referencial, existiam muitas possibilidades de fundamentação teórica, visto que estavam disponíveis uma grande quantidade de dados que possibilitariam diversos olhares na análise. A princípio, muitas variáveis me interessaram, dentre elas: o fato de ser uma classe coletiva; a cooperação entre os alunos dentro e fora da sala de aula; os objetivos do professor com a classe; as estratégias que o mesmo utilizava para conduzir a aprendizagem da classe e o público presente nas aulas, que eram estudantes de níveis técnico-musicais diferentes. Tínhamos visto como possibilidades: a Autorregulação da aprendizagem à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986 apud POLYDORO; AZZI, 2008); o Ensino Prático Reflexivo de Schön (2000), considerando a metodologia do professor em sala de aula; a Aprendizagem Cooperativa defendida por Monereo e Gisbert (2005), visto as dinâmicas empreendidas em sala pelo professor; as ideias de Paulo Freire, com sua visão da Pedagogia da Autonomia (1996) e da educação não bancária, com o olhar para a construção do conhecimento através da prática; e por fim, o SRSD de Graham e Harris (2011, 2013), como um modelo de instrução para o desenvolvimento de habilidades específicas de cada área e da autorregulação da aprendizagem. Todas elas traziam um olhar ligado a relação do professor com o aluno. Essas várias possibilidades de referenciais acompanharam a pesquisa até a fase de análise de dados.

A escolha do referencial só se definiu quando vimos que o cerne da pesquisa estava nas ações do professor. Neste caso, preferimos fixar o nosso olhar no que era empreendido pelo regente da classe. Com esse foco, vimos no SRSD uma possibilidade de análise de uma prática, mostrando que muitas das ações administradas tinham relação com o constructo. Até então, utilizaríamos como referencial teórico da pesquisa a Autorregulação da aprendizagem. No entanto, em uma conversa com a professora Dra. Roberta Gurgel Azzi, vimos que não poderíamos utilizar este referencial, pois existia um equívoco de compreensão, já que o mesmo se refere as ações dos estudantes e não do professor. Nesta ocasião, a professora nos apresentou o SRSD através de um texto não publicado das autoras Roberta Gurgel Azzi, Ana Paula Basqueira e Cristina Tourinho, no qual existia uma aproximação desse modelo instrucional com o ensino de violão, além da tradução dos conceitos que compõem o modelo instrucional. A partir deste texto percebemos que poderíamos fazer a análise da prática do

professor pesquisado com o SRSD. Para analisar o processo de formação do professor, a fim de investigar as possíveis bases que alicerçavam a sua prática, decidimos utilizar os saberes docentes defendido por Tardif (2010) e focamos nos saberes experienciais.

3.2 AS BASES DA SRSD: AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No momento de estudo e posteriormente na vida profissional ou em seus momentos de relação com o instrumento, no caso dos amadores, o instrumentista desempenha diversos papéis. Sozinho, irá tomar decisões com relação a processos de estudo, incluindo a organização do trabalho e metas a serem alcançadas e ainda realizando auto avaliações, isto é, nestes momentos ele deve assumir uma relação de disciplina e visão futura do seu próprio aprendizado.

Com esta premissa, destaca-se a importância do professor de instrumento buscar desenvolver nos seus alunos a capacidade de autogerir seus estudos. Este processo, que pode ser chamado de autorregulação da aprendizagem, consiste na capacidade de auto gerenciamento da sua aprendizagem. Durante toda a vida, em diversas áreas do desenvolvimento muitos indivíduos naturalmente realizam o processo de autorregulação, como explica a Teoria social Cognitiva:

O processo de auto-regulação está presente em todas as pessoas ao longo de toda sua vida, sendo que quanto mais sofisticados seus repertórios comportamentais e suas interações com o ambiente, mais complexos serão seus modos de atuação. Esse processo opera por meio de um conjunto de três subfunções psicológicas que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para mudanças auto-diretivas voltadas aos objetivos pessoais: a auto-observação, os processos de julgamento e a auto-reação (BANDURA, 1986 apud POLYDORO; AZZI, 2008. p.152).

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, a autorregulação é apresentada como:

"um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais" (BANDURA, 1991 apud POLYDORO; AZZI, 2009, s/p).

A autorregulação está presente em diversas áreas do desenvolvimento humano, inclusive, em situações de aprendizagem. Para Bandura, a autorregulação opera por meio de três processos que são: o auto monitoramento, os julgamentos avaliativos e as autorreações. As três subfunções atuam de forma integrada e em interação com o ambiente. Em se tratando

da autorregulação da aprendizagem, a auto-observação permite que o indivíduo possa realizar um auto exame em seus procedimentos e identificar as suas necessidades. No estágio de julgamento, a partir das detecções, o aluno irá buscar informações, fazer escolhas e buscar ações que possam suprir as necessidades detectadas. Na autorreação, o aluno coloca em prática as ações na intenção de reagir ao problema detectado. Esse ciclo se repete durante todo o tempo (POLYDORO; AZZI, 2009, s/p).

Para Zimmerman (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009), na aprendizagem, esse formato remete-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas, que são construídas e ciclicamente aplicadas para aquisição de metas pessoais. Zimmerman, assim como Bandura (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009), propôs três fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem. Uma das fases ele chama de "Fase prévia", que abrange a análise das tarefas e crenças motivacionais. É importante que o aluno esteja motivado para ter êxito neste processo, e, além disso, a crença de auto-eficácia é de extrema importância para o sucesso da autorregulação da aprendizagem. A segunda, Zimmerman (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009) chama de "Fase de realização", onde estão o autocontrole e a auto-observação. A terceira, ele intitula de "Fase de autorreflexão" onde estão contidos os julgamentos pessoais, reações e auto-reações (POLYDORO; AZZI, 2009).

Transferindo tais comportamentos para o estudo musical, o estudante de violão, em seu processo de formação, precisa planejar suas jornadas de estudo, pois deve ter uma visão geral do que precisa fazer para chegar a determinado resultado musical. Após planejado o percurso a trilhar, é o momento de executar o que planejou. Nesta fase, o instrumentista estará desempenhando o seu trabalho sozinho, portanto em sua sessão de estudos ele é o seu próprio professor, já que, julga-se que este processo ele fará sozinho. Ele é responsável por se auto-observar, detectar problemas nas suas sessões de estudo e tomar decisões com o objetivo de resolvê-los. A autorreflexão é indispensável, visto que, é a partir dela que o instrumentista irá perceber o que funcionou, o que não ficou à contento e redefinir o seu estudo, ou seja, replanejar e começar um outro ciclo.

Muitos fatores influenciam na autorregulação do indivíduo e por isso ela pode ser mais ou menos acentuada em cada pessoa. Segundo a Teoria Social Cognitiva "o comportamento é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre as influencias ambientais, pessoais e comportamentais: o "modelo triádico" (POLYDORO; AZZI 2008, p. 151). Neste caso, a história do indivíduo é fundamental para entender o comportamento que ele tomará frente aos desafios, bem como o tipo de educação e os estímulos que ele recebe para

desenvolver a sua autonomia, "a noção de auto-regulação não implica em redução da influencia ambiental, pois o contexto afeta os comportamentos da agência pessoal, como também interfere nas próprias funções auto-regulatórias" (POLYDORO; AZZI, 2008, p.157).

É necessário que os indivíduos adquiram ao longo da vida um repertório de experiências que permitam suportes para futuras ações autorregulatórias. No caso do estudo do violão, é importante que o aluno tenha um leque de conhecimentos a respeito de como auferir resultados musicais e técnicos no instrumento, para que nos momentos futuros e individuais de estudo, possa tomar decisões e fazer escolhas com base no repertório que adquiriu durante o tempo de estudo sob orientação do professor. Desta forma, a figura do professor é indispensável, pois ele instrumentalizará os alunos para o seu futuro exercício profissional. Porém, o professor não é a única fonte de instrumentalização, pois nos momentos de estudo os alunos não recorrem apenas aos ensinamentos recebidos durante as aulas. Atualmente, com os recursos de áudio e vídeo, de arquivos da internet, além das suas leituras e reflexões, existem gravações de máster classes, existem os máster classes dos festivais que os alunos costumam participar, conversas com pares, observações, conhecimento prévio e suas próprias convicções. O professor ainda pode estimular este processo, conscientizando os alunos da necessidade de organizar as suas sessões de estudo visando uma prática consciente.

Apesar do processo de autorregulação ser um mecanismo pessoal que varia de indivíduo para indivíduo, é possível que o professor de violão, através das suas aulas, possa trabalhar numa perspectiva voltada para o desenvolvimento dessas subfunções psicológicas, unindo a cognição, o comportamento e o afeto. O modelo de instrucional *Self Regulated Strategies Development (SRSD)* que foi, dentre outras fontes, baseado no processo de autorregulação da aprendizagem defendido por Zimmerman (2000 apud POLYDORO; AZZI, 2009), foi desenvolvido visando trabalhar com estratégias de escrita, compreensão e produção de textos. No entanto, pode ser usado para, analogamente, servir a outras áreas do conhecimento como a música, e mais especificamente, no ensino de instrumento, assim como foi realizado no texto ainda não publicado das professoras Roberta Gurgel Azzi, Ana Paula Basqueira e Cristina Tourinho e como também será realizado neste trabalho. O modelo instrucional se apresenta como uma possibilidade do professor trabalhar com foco no desenvolvimento da autorregulação dos seus estudantes.

3.3 SRSD

Segundo Harris, Graham e Santangelo (2013), o SRSD é um formato estruturado de instrução que visa uma aprendizagem autorregulada, ou seja, um modelo de ensino que garante estratégias gerais e específicas da área do conhecimento, além de procedimentos de autorregulação. Desta forma, é viável que seja interpretado a partir de qualquer área do conhecimento, dentre elas a música. É possível adaptar e utilizar diretrizes, características e estágios de instrução da SRSD visando o ensino de violão direcionado para a autorregulação da aprendizagem, bem como do desempenho independente de cada estudante.

O SRSD (Self Regulated Strategy Development) foi desenvolvido originalmente para o ensino direcionado de estratégias de escrita. Seus principais teóricos são Karen R. Harris e Steve Graham. Este modelo combina instruções explícitas com procedimentos de autorregulação tais como: configuração de metas, autoinstrução, automonitoramento e autorreforçamento. O SRSD "envolve ativação, gerenciamento e manutenção da cognição, comportamento e afetos no suporte de metas de escritores" (HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013, p. 62).

Segundo Harris, Graham e Santangelo (2013), as principais características deste modelo são: 1) Seus estudantes são providos de sistemática e explícita instrução com o objetivo de contribuir com os múltiplos domínios de desenvolvimento da competência da escrita abrangendo estratégias para tipos específicos de escrita; estratégias universais da escrita; procedimentos de autorregulação que ajudam a administrar o processo de escrita e o uso das estratégias; e conhecimentos procedimentais. 2) Busca atender o domínio cognitivo, afetivo e comportamental. Os professores que utilizam o SRSD ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de autorregulação, motivação, atitudes positivas direcionadas para a escrita e crenças neles mesmos como escritores capazes. 3) O atendimento é individualizado, levando em consideração as necessidades e esforços de cada indivíduo no intuito de otimizar o desenvolvimento da escrita de cada um. 4) O progresso dos estudantes é baseado em seus níveis individuais, desta forma, não há um momento pré-estabelecido para mudar de estágio. Os estudantes tem a oportunidade de revisitar os níveis quando for necessário. O SRSD finda quando os estudantes conseguem de forma independente aplicar e administrar as estratégias e os procedimentos de autorregulação almejados. 5) O uso de múltiplos procedimentos que promovem um longo período de manutenção (o desejo e a habilidade de continuar usando as estratégias quando a instrução acaba) e a generalização (capacidade de usar as estratégias

efetivamente em outras situações) (HARRIS; GRAHAM; SANTANGELO, 2013). No SRSD existem alguns estágios nos quais os professores conduzem seus alunos com o objetivo de desenvolver as capacidades autorregulatórias, bem como os conteúdos específicos almejados naquele momento. São elas: Desenvolvimento e Ativação de conhecimento prévio; Discussão; Modelação; Memorização; Suporte; e Desempenho independente. Sendo que as fases dialogam entre si, podendo acontecer simultaneamente, aparecerem dispostas em ordens diferentes, ou ainda, serem repetidas quando necessário.

Baseando-se no texto não publicado de Roberta Gurgel Azzi, Ana Paula Basqueira e Cristina Tourinho, também em Harris, Graham e Santangelo (2013), e relacionando estes estágios para o ensino da performance musical a jovens bacharelados de um curso de graduação de violão, poderíamos inferir que, no ***Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio***, os alunos com habilidades e conhecimentos prévios precisam compreender, aprender e aplicar as estratégias de estudo e de autorregulação que são desenvolvidos nessa fase. Exemplos de atividades que podem ser utilizadas incluem leitura musical, análise e discussão de performances modelo e de performances consideradas ruins. Também, tarefas que possibilitem aos alunos identificar o próprio desempenho e a relação com autorrelatos positivos e negativos são característicos desse estágio.

No estágio de ***Discussão***, professores e alunos continuam a falar sobre o que bons *performers* fazem quando planejam, compõem ou revisam suas próprias estratégias de trabalho. São observados os elementos específicos de estilo musical ou as partes que tornam a performance efetiva e agradável ao público e sobretudo, efetiva aos próprios ouvidos do intérprete. Nesse estágio, alunos e professores discutem a estratégia a ser utilizada, estabelecem os objetivos e exploram como e quando a estratégia pode ser utilizada, lançando as bases para a generalização, não limitando a discussão à sala de aula ou à tarefa. Cabe também pontuar que os estudantes são ensinados a selecionar os objetivos de modo individual e específico para: a) aprender a estratégia; b) usá-la e c) manter a mesma em uso.

Na ***Modelação*** o professor dá o modelo em voz alta, demonstrando como tocar e as estratégias de autorregulação ao longo do processo de construção da performance. O professor dá o modelo de como definir metas específicas para a tarefa de tocar, monitorar o auto-desempenho e o auto-reforço. As autoinstruções para definição de problemas, foco na atenção e planejamento, implementação de estratégias, autoavaliação, enfrentamento e autorreforçamento são usadas pelo professor enquanto serve como modelo. Depois disso, o professor auxilia os alunos a desenvolver uma pequena lista de autoinstruções pessoais para

serem utilizadas antes, durante e depois da performance. É importante salientar que alguns estudantes podem precisar ter uma estratégia-modelo muitas vezes; além disso, modelos colaborativos e uso de pares como modelos podem ser usados quando apropriado.

A **Memorização** começa, na realidade, no primeiro estágio, conforme os alunos participam de atividades divertidas e atraentes para ajudá-los a memorizar os passos da estratégia, o significado de cada passo e seus autorrelatos personalizados. Neste momento, os professores precisam estar certos de que os alunos memorizaram e compreenderam sua importância antes de passar para o próximo estágio.

No **Suporte**, professor e alunos trabalham juntos nas performances e nas estratégias de autorregulação, em nosso caso específico de estudo, todos os estudantes independente do nível técnico-musical estão no mesmo espaço físico, recebendo as mesmas instruções. Gradualmente, os alunos assumem a responsabilidade pela sua performance e pelas estratégias de autorregulação. Opiniões, interações e orientações são removidas enquanto os estudantes demonstram independência e uso efetivo da estratégia. Nesse estágio, os alunos e professores continuam a planejar para iniciar a generalização e manutenção das estratégias. É considerado o estágio mais longo dos seis para os alunos que tem significativa dificuldade de desempenho performático.

No **Desempenho independente**, são oferecidas oportunidades aos estudantes para usar suas performances e estratégias de autorregulação sem o suporte do professor ou dicas. Sessões de reforço nas quais as estratégias são revisadas, discutidas e apoiadas novamente podem ser usadas quando necessário, para que a estratégia se mantenha. Para estabelecer a generalização, deve ser dada aos estudantes a oportunidade da performance e de estratégias de autorregulação. Eles têm que aprender em novos contextos. Estes seis estágios podem ser organizados, adaptados e/ou combinadas de acordo com as necessidades de cada grupo.

Apesar do SRSD ter sido elaborado para trabalhar o ensino da escrita, como pudemos observar pelas analogias feitas, ele tem grande aproximação com o ensino de música e por conseguinte, do ensino de instrumento. Isso se deve às necessidades dos instrumentistas no seu processo de formação e a incipiente reflexão teórica que existe para fundamentar as ações do professor de instrumento, quase sempre um *performer* de formação e sem estudos formais da parte pedagógica.

Mesmo sabendo das diversas fontes de aquisição de saber, é papel do professor direcionar o aluno a construir determinados tipos de conhecimentos, os quais serão imprescindíveis na sua carreira profissional.

O SRSD se apresenta como uma possibilidade estruturada do professor de violão conduzir o processo de construção da aprendizagem do aluno. Com este formato o educador pode unir instruções explícitas à respeito da execução musical e da técnica do instrumento com procedimentos de autorregulação que terão o objetivo de potencializar as instruções recebidas. No desenrolar deste processo espera-se que o aluno se torne cada vez mais independente do professor e cada vez melhor preparado técnico e musicalmente.

No SRSD os violonistas em formação são providos de instruções sistemáticas e explícitas sobre música, sobre as peças em execução, sobre a técnica instrumental e do uso dessas instruções em seu processo de estudo. Ressaltamos que o professor de instrumento pode contribuir com os múltiplos domínios de desenvolvimento da competência musical, abrangendo estratégias específicas para determinados repertórios; estratégias universais de execução e interpretação; procedimentos de autorregulação que ajudam a administrar o processo de preparação de uma peça e o uso das estratégias; e conhecimentos procedimentais. Os educadores fundamentados por esse modelo buscam atender o domínio cognitivo, afetivo e comportamental do instrumentista, pois entendem que a execução será resultado destas três variáveis. Além disso, ajudam seus estudantes a desenvolver habilidades de autorregulação, motivação, atitudes positivas direcionadas para a execução musical e crenças neles mesmos como instrumentistas capazes. As aulas desses profissionais devem levar em consideração as necessidades e esforços de cada indivíduo no intuito de otimizar o desenvolvimento da musicalidade de cada um. Podemos inferir que o SRSD admite que o progresso dos violonistas está baseado em níveis individuais e desta forma, não há um momento pré-estabelecido para mudar de estágio. Os instrumentistas em formação têm a oportunidade de revisitar os níveis quando for necessário. O SRSD finda quando os estudantes conseguem de forma independente aplicar e administrar as estratégias e os procedimentos de autorregulação almejados. Os professores empreendem múltiplos procedimentos que promovem um longo período de manutenção e generalização das instruções técnico musicais trabalhadas em sala de aula.

Desta forma, o SRSD será utilizada neste trabalho, como referencial de análise para a prática do professor, tendo em vista as analogias que foram possíveis de serem feitas estudando o modelo e observando o trabalho em classe do professor.

3.4 OS SABERES DOCENTES

Segundo Tardif (2010), os saberes docentes são plurais e oriundos de diversas fontes profissionais e pessoais. É um conjunto de saberes sociais oriundos dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos. Os saberes profissionais são aqueles oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Ou seja, são aqueles saberes que fazem parte da formação científica e ideológica dos professores. Os docentes geralmente têm acesso a esses saberes durante os seus cursos de formação através de componentes curriculares que versem sobre ensino, aprendizagem, conhecimento, administração escolar e políticas públicas de educação, sociedade e cultura (TARDIF, 2010).

Os saberes disciplinares são aqueles definidos e selecionados pela instituição universitária. Eles integram os saberes dos professores através das diversas disciplinas ofertadas na universidade. São saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento como música, matemática, história, literatura, filosofia, dentre outros (TARDIF, 2010). Os saberes curriculares são aqueles oriundos da instituição de ensino onde o docente está inserido. Saberes que orientam a prática do professor de acordo aos interesses do curso ou da instituição. Eles geralmente são apresentados através de:

"(...) discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar" (TARDIF, 2010, p. 38).

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles constituídos pelos professores no exercício da sua função e na prática da profissão. São saberes que brotam e são validados pela experiência. "Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2010, p. 39). Nesta pesquisa utilizaremos a discussão e categorização dos saberes docentes de Tardif (2010) para analisar a formação do professor investigado.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trataremos dos processos utilizados para conduzir a pesquisa, bem como, dos seus embasamentos teóricos. Esta seção está dividida em três grandes eixos: 4.1) "Abordagem Qualitativa", 4.2) "Estudo de Caso" e 4.3) "Procedimentos Metodológicos". Nos dois primeiros eixos, 4.1 e 4.2, trago os suportes metodológicos do processo de condução da pesquisa ligados às particularidades do campo empírico e dos objetivos do trabalho.

No eixo seguinte, 4.3, descrevo os procedimentos que fizeram parte da investigação. Este eixo por sua vez, está subdividido em mais três sub-eixos. Sendo eles: 4.3.1) "Coleta de Dados", que inclui, "Primeiras inserções", "Filmagens e observações" e "Entrevista"; 4.3.2) "Análise de Dados", que inclui, "Filmagens e Observações" e "Entrevista Semiestruturada"; 4.3.3) "Cruzamento de Dados".

O item "Filmagens e Observações" do sub-eixo 4.3.2, "Análise de Dados", foi dividido em: "Transcrições", "Categorização dos dados" e "Análise da categorização". Já o item "Entrevista Semiestruturada" do mesmo sub-eixo, foi dividido em: "Transcrições" e "Grifos".

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Com base nos objetivos almejados por essa pesquisa, ela se enquadra como uma investigação de abordagem qualitativa, visto que não existe interesse em quantificar nenhum dos dados e sim entender a relação deles com a realidade em que estão inseridos. As práticas pedagógicas do professor e as questões relacionadas a ela, sejam, filosóficas, psicológicas ou sociais são os elementos de maior interesse neste trabalho. Por isso, optamos por entender estas ações dentro do contexto em que acontecem, levando em consideração as diversas variáveis que estão em torno dela, sejam: os objetivos do professor, o nível dos alunos, as condições de trabalho, o currículo, as diretrizes do curso, a demanda de alunos, dentre outras variáveis que uma prática pedagógica pode está imersa quando é analisada no seu contexto. Sobre a investigação de abordagem qualitativa a literatura revela que:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do

contato direto. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47- 48).

Existiu o cuidado de tentar entender a natureza das ações com um olhar abrangente e livre de proposições pré-fabricadas. Desta forma, foi necessário despender grande quantidade de tempo em campo e no processo de análise de dados, visando uma interpretação dos dados que refletisse a realidade em que eles estão inseridos.

Durante todo o processo de coleta dos dados, desde os primeiros contatos às últimas observações, foi construída uma relação amigável com a classe, o que possibilitou a inserção da figura do pesquisador sem muitos danos ao contexto pesquisado. E, além disso, possibilitou conversas informais com os alunos que acabaram ajudando no processo de entendimento do contexto, permitindo que o pesquisador pudesse ter um olhar da classe que fosse além da sala de aula.

Quer os dados sejam recolhidos sobre interações na sala de aula, utilizando equipamento vídeo (Florio, 1978; Mehan, 1979), sobre educação científica, recorrendo à entrevista (Denny, 1978a), ou ainda sobre a desagregação, mediante observação participante (Metz, 1978), os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

Os laços criados com o professor e com a classe permitiram que o pesquisador pudesse voltar ao campo diversas vezes após o fim das observações previstas na pesquisa. Dessa vez, sem os equipamentos de filmagem, apenas como observador. Isso possibilitou um olhar ainda mais abrangente visto que nesta altura, o pesquisador já tinha alguma aproximação com os dados recolhidos.

4.2 ESTUDO DE CASO

Para conduzir a pesquisa, foi necessário eleger um método de investigação que conseguisse, por meio de suas ferramentas de coleta e análise de dados, contemplar os objetivos, a complexidade da pesquisa, o campo empírico, a pergunta de pesquisa e a natureza da investigação. O método eleito foi o estudo de caso.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 19)

Como o campo empírico dessa pesquisa se tratou de uma sala de aula, e pode ser configurado como um contexto da vida real onde acontecem fenômenos contemporâneos nos quais o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos, esse foi o método que conseguiu alicerçar da melhor forma esta investigação. Além disso, a nossa pergunta de pesquisa tratou de uma questão do tipo "como". Apesar da pergunta ser: "Quais estratégias podem ser utilizadas para a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação?", pretende-se através da resposta dessa pergunta entender "como" o professor conduz o aprendizado da classe. O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu ambiente da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001).

Esta pesquisa não teve a pretensão de mostrar quais estratégias são utilizadas para a formação de violonistas solistas nas classes de seminários em instrumento dos cursos de graduação, nem de ensinar como devem ser conduzidas estas aulas. O que pretendíamos era mostrar como um determinado professor tem usado estratégias de ensino, dentro de um contexto universitário e de um curso de graduação em instrumento. E o que motiva a investigar a prática deste profissional, especificamente, foi o sucesso obtido a partir do formato de trabalho praticado. Ou seja, apresentamos esta pesquisa visando mostrar uma forma específica de condução de classes na graduação, dentre diversas possibilidades. O estudo de caso tem a característica de mostrar a fundo uma realidade sem necessariamente ter que generalizá-la, mas apresentar-se como fundamento para uma construção posterior. Essa questão da natureza do conhecimento, construído através dos estudos de caso, pode ser tema de questionamentos na comunidade científica, mas a literatura já traz uma discussão interessante sobre isso:

Uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma "amostragem", e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso único: o objetivo é fazer uma análise "generalizante" e não "particularizante" (Lipset, Trow, & Coleman, 1956, p. 419-420). (YIN, 2001, p. 29)

O uso de diversas ferramentas de coleta de dados contribuiu para aumentar a qualidade do estudo, pois permitiu ter evidências de várias fontes e uma maior profundidade do caso

estudado (quanto maior a profundidade do estudo, maior relevância ele terá). Neste método de pesquisa era importante que tivesse sido utilizada pelo menos duas fontes de dados diferentes para que pudesse ser feito o processo de triangulação dos dados.

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação mencionado inúmeras vezes na seção anterior deste capítulo. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2001, p. 121)

Nesta investigação optamos por utilizar como ferramenta de coleta de dados o vídeo, a observação participativa e a entrevista semiestruturada. Acreditamos que a partir destas fontes de dados poderemos alcançar os objetivos da pesquisa e dar a profundidade desejada ao estudo.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão trataremos dos procedimentos de coleta dos dados, análise dos dados e cruzamento dos dados. Estes, foram os responsáveis pelos resultados da pesquisa, assim como, serão responsáveis pelo grau de profundidade e aceitação da mesma.

4.3.1 Coleta de Dados

A coleta de dados foi dividida em três etapas. A primeira foi marcada pelas primeiras inserções, seguida das filmagens e observações e por fim, a entrevista semiestruturada com o professor. A seguir descrevo cada uma dessas fases, afim do leitor entender melhor como procedemos para chegar aos resultados desta investigação.

4.3.1.1 Primeiras inserções (primeira etapa)

No primeiro semestre de 2013 fiz as primeiras inserções no campo. Neste momento, ainda estava construindo o projeto de pesquisa e fazendo a escolha do meu campo empírico. Nesta primeira etapa, fiz observações assistemáticas no intuito de observar o trabalho do professor e decidir se realmente faria a pesquisa em sua classe. Pedi para assistir as aulas como ouvinte. Não tive problemas com essa liberação pois esta é uma prática corriqueira, já

que a aula do professor é aberta e ele permite que qualquer interessado entre e saia da sua aula quando desejar.

Apesar de anteriormente ainda não ter assistido as aulas do professor, durante a minha graduação eu tive contato com os alunos dele, os quais eram meus colegas em muitas disciplinas, sem contar nossos encontros no pátio da escola onde era comum observar os alunos de violão estudando. Me chamava a atenção o alto nível de performance dos alunos, a quantidade de horas que eles estudavam por dia e o fato deles, muitas vezes, estudarem juntos e trocarem dúvidas, "dicas", e sugestões. Então, me interessou saber se o professor de alguma forma era responsável por esses comportamentos dos alunos. E se fosse, gostaria de saber ainda, quais procedimentos adotava para atingir esses resultados.

Fazendo as primeiras observações, ainda sem um compromisso formal, notei alguns fatos que me chamaram a atenção. Vi que os alunos podiam entrar e sair da sala no momento que lhes fosse conveniente. Observei que a classe era formada por alunos matriculados na disciplina, alunos ouvinte assíduos, ex-alunos que iam esporadicamente, pessoas desconhecidas que pediam para assistir a aula, alunos da graduação, pós-graduação e algumas vezes da extensão. Em alguns casos, o professor convidava professores que estavam passando pelo pátio para assistir a performance de algum aluno. Também me deixou curioso o fato de que muitas vezes a explicação que ele dava para o aluno em evidência, era estendida para todos os presentes, gerando uma explanação que muitas vezes estimulava a participação das outras pessoas presentes na sala. Ao mesmo tempo em que a aula era bastante descontraída, com o professor contando casos e fatos da sua vida pessoal, fazendo os alunos sorrirem, existia uma seriedade grande e muitas vezes um clima de tensão, era uma aula paradoxal. A partir destas observações me retirei do campo e construí o projeto de pesquisa junto com a minha orientadora, visando voltar posteriormente.

4.3.1.2 Filmagens e Observações

Depois de construído o projeto, elaborado a pergunta de pesquisa e definido os objetivos, decidimos que a abordagem metodológica mais apropriada para a investigação seria a qualitativa e que usaríamos como método de pesquisa o estudo de caso. Este método foi selecionado por se tratar da “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAN, 1998 apud BOGDAN & BIKLEN, 1999, p.89). Como instrumentos de coleta de dados decidi utilizar a observação participante combinada com a filmagem e a entrevista semiestruturada.

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (YIN, 2001, p. 116)

Depois do projeto pronto fui conversar com o professor junto com a minha orientadora e expressei o meu interesse em fazer a pesquisa tendo a sua aula como meu objeto de estudo. Mostrei um resumo do projeto, ele aceitou participar da pesquisa e logo em seguida combinei os detalhes da coleta de dados. Expliquei como seriam as observações e filmagens, a necessidade dele assinar uma autorização para o uso dos dados, além de detalhes como a quantidade de aulas observadas / filmadas e os dias e horários das aulas. O professor pôde decidir quando eu iria começar, mesmo porque era final de ano e naquele período o professor se ausentaria para ministrar aulas em um festival. Depois de discutido os obstáculos, decidimos que eu filmaria algumas aulas antes do recesso de fim de ano e outras após o recesso, já que por conta de uma greve de professores o semestre letivo havia sido alterado. Voltei para o campo no dia 04 de dezembro de 2013, quando fiz a primeira filmagem. Sucederam os dias 05, 16 e 19 de dezembro de 2013 e os dias 08, 09, 13 e 15 de janeiro de 2014, totalizando 8 (oito aulas filmadas). Cada aula tinha uma média de 2 horas, totalizando 16 horas filmadas.

O objetivo das filmagens era poder captar o máximo de informações possíveis sobre a aula. Isso era uma tarefa difícil, pois nas aulas existiam vários acontecimentos simultâneos, seja vindo do professor ou de cada um dos alunos. Só a observação participante não seria capaz de captar todas as informações desejadas já que era impossível observar as ações advindas de todas as direções e pelo fato de muitas vezes haver acontecimentos simultâneos. Além disso, podiam passar despercebido muitos fatos aos olhos do pesquisador no momento da aula.

A partir dessa reflexão, busquei com as câmeras ampliar o meu raio de observação. Dessa forma, foram fixadas duas câmeras em pontos diferentes da sala. Elas ficaram direcionadas de forma que com a soma das duas câmeras eu conseguisse registrar toda a sala. Com a segurança das duas câmeras registrando quase a totalidade da sala, fiquei livre para observar o trabalho do professor e os outros eventos da sala.

Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra

fonte de evidências em um estudo de caso. (YIN, 2001, p. 115)

Fui rapidamente acolhido. Como falei anteriormente, nessa classe era comum a participação de pessoas que não eram alunos oficiais do professor e que não estavam sempre lá. Dessa forma, a minha presença foi muito natural. No início percebi algum receio por parte dos alunos com as câmeras, mas logo isso foi superado. Busquei participar o mínimo possível, o que foi muito difícil, pois o professor sempre buscava de uma forma ou de outra que os presentes interagissem e participassem e além disso, eu já tinha uma certa aproximação com a maior parte da classe. Em relação à observação participante é possível destacar que:

A sua participação exacta varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. Um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um *indígena* (Gold, 1958), expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e activos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.125)

Participei observando / filmando oito aulas, apesar de que foi comum após findar o período previsto de observações, visitar as aulas do professor informalmente, sem as câmeras. No entanto, só serão considerados nesta pesquisa os dados de observação do período em que estavam sendo filmadas as aulas. Mas, é inevitável dizer que essas observações assistemáticas ajudaram na interpretação das aulas gravadas. Sobre isso a literatura diz que:

A etnografia em geral exige longos períodos de tempo no "campo" e enfatiza evidências observacionais detalhadas. A observação participante pode não exigir a mesma quantidade de tempo, mas ainda presume um investimento pesado de esforços no campo. Em contraste, os estudos de caso são uma forma de inquirição que *não* depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes. Poder-se-ia até mesmo realizar um estudo de caso válido e de alta qualidade sem se deixar a biblioteca e sem largar o telefone, dependendo do tópico que está sendo utilizado. (YIN, 2001, p. 29-30)

Após as oito aulas filmadas eu e minha orientadora decidimos seguir aos próximos passos da pesquisa.

4.3.1.3 Entrevista

Após a análise das filmagens foi feita uma entrevista do tipo semiestruturada com o professor. Marcamos a data, o horário e local que era conveniente para o entrevistado. Registrei todo o processo em áudio e vídeo com dois equipamentos diferentes buscando

ampliar a minha margem de segurança, caso viesse a acontecer algum problema. O formato foi bastante descontraído, buscando deixar o professor à vontade para desenvolver os temas.

As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de *forma espontânea*. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. (YIN, 2001, p. 112)

Comecei a entrevista explanando brevemente para o professor a situação da pesquisa naquele momento, que era de coletar dados que não era possível de ser coletados durante as aulas. Após situá-lo, expliquei a importância daquele diálogo e o informei de como se daria o processo. Tudo aconteceu de forma bastante descontraída. Expliquei que seguiria um roteiro de perguntas construído previamente com base nas minhas observações, no entanto, eu não emitiria minhas opiniões ou conclusões, pois naquele momento gostaria de saber da visão dele. E assim aconteceu, fazia as perguntas e o deixava livre para falar o quanto quisesse e muitas vezes interagia com ele como se fosse uma conversa informal.

Um segundo tipo de entrevista é focal (Merton et al., 1990), na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo - uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso. (YIN, 2001, p. 113)

A entrevista teve a duração de 56 minutos que foram transcritos na íntegra posteriormente.

4.3.2 Análise de Dados

Nesta etapa, pude lidar com os dados de uma forma mais próxima. Assim pude eleger os dados que realmente eram importantes naquele momento para os objetivos da pesquisa refinando cada vez mais a investigação.

Há, realmente, muitas técnicas úteis e importantes, e elas devem ser utilizadas para dispor as evidências em alguma ordem antes de realizar a análise, de fato. Ademais, manipulações preliminares de dados como essas representam uma maneira de superar o problema da investigação ficar estancada, mencionado acima. Ao mesmo tempo, as manipulações devem ser realizadas com extremo cuidado para evitar resultados tendenciosos. (YIN, 2001, p. 132)

A análise de dados foi feita em três grandes etapas: A análise das observações, Filmagens; A análise da entrevista; e a Triangulação ou cruzamento dos dados obtidos destas duas fontes. Cada uma destas etapas possuíram diversos procedimentos que serão descritos aqui.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205)

Entendi que no processo de análise de dados transformamos os diversos dados coletados em algo mais operacional, ou seja, transformamos o amontoado de informações em unidades menores e de compreensão mais acessível. É um dos principais processos de transformação dos dados brutos em resultados explicáveis.

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50)

A seguir descrevo os passos utilizados para afunilar os dados e alcançar os objetivos da pesquisa.

4.3.2.1 Filmagens e Observações

Após as filmagens, editei os vídeos deixando as imagens das duas câmeras na mesma tela. Isso me possibilitou assistir os vídeos vendo o que acontecia em quase todos os pontos da sala em apenas um plano, somando as minhas percepções do momento em que estava na sala e os detalhes capturados pelas câmeras que haviam passados despercebidos.

4.3.2.1.1 Transcrições

Após decidido que analisaria apenas quatro das oito aulas filmadas, fiz a transcrição na íntegra de quatro destas filmagens. Escolhi aleatoriamente as aulas que seriam analisadas. Essas transcrições geraram uma média de oito horas transcritas em texto, as quais deram origem a 4 quatro cadernos de transcrições, um de cada aula transcrita (CT1, CT2, CT3, CT4).

Tentei nas transcrições ser o mais fiel possível ao que estava assistindo. Busquei citar o posicionamento dos atores, descrever os gestos, as reações, criei um mapa de entrada e saída das pessoas da sala, e transcrevi as conversas na íntegra. No entanto, transcrever um vídeo não é tarefa fácil, visto que o texto e o vídeo são linguagens diferentes de comunicação com suas particularidades. Assim, transcrever um vídeo é como fazer uma tradução de idioma, onde buscamos explicar na nova língua o que se quer dizer no idioma estrangeiro, pois muitas vezes não é possível uma tradução literal. No vídeo, realmente não é possível, pois as imagens trazem informações que dificilmente serão verbalizadas, como a ênfase da voz, os sorrisos e as expressões faciais.

Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, envolve transladar. E cada translado implica em decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis a escolhas concretas feitas, e o que é deixado fora é tão importante quanto o que está presente. (ROSE, 2010, p. 343-344)

Ainda assim, procurei ser o mais descritivo possível no intuito de poder textualizar o máximo de informações possíveis sobre a aula. Inclusive aquelas que são subjetivas, que nesse caso tentei descrever o que estava vendo com o máximo de detalhes possíveis, para poder transformar essas informações em dados manipuláveis.

A finalidade da transcrição é gerar um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa e a uma codificação. Ela translada e simplifica a imagem complexa da tela. Os primeiros pesquisadores não tinham vídeo (NUNNALLY, 1961), e codificavam diretamente do ar. Seria possível fazer isso com um referencial de codificação de apenas duas ou três dimensões, mas algo mais detalhado exige o registro do meio com palavras escritas. Esta, como já foi dito repetidamente, é uma forma de translação. (ROSE, 2010, p. 348)

Após esse período de translação das informações e adequação a nova linguagem, partimos para a próxima etapa que foi a categorização dos dados transcritos.

4.3.2.1.2 Categorização dos dados

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50)

Nesta fase, peguei o CT1 e fiz uma lista de todos os eventos que aconteceram na aula. Este trabalho deu origem a uma lista de 365 (trezentos e sessenta e cinco) eventos. Fui marcando um número ao lado do trecho no CT1 e em outro documento coloquei o número seguido de uma frase que sintetizasse o trecho. Em seguida, agrupei esses 365 eventos em 18 grupos.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras, frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar o dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgem-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde. Como discutiremos em seguida, um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de um lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Feito isso, classifiquei os 18 grupos em três grupos maiores, sendo eles: Ações do professor, Ações do aluno e Ações da classe. Depois decidimos que trabalharia apenas com o grupo "Ações do professor". Dessa vez categorizando-o em 5 (cinco) grupos de ações: Administração da aula, Detecção de problemas, Correção e orientação, Avaliação e Interação com a turma.

Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias. Algumas abordagens teóricas e disciplinas académicas sugerem determinados esquemas de codificação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Nestes grupos, coloquei todas as ações que julguei estarem relacionadas com eles, dando origem a cinco documentos para cada CT, um para cada grupo. Nestes documentos eu coloquei os números seguidos de uma frase que sintetizasse o trecho e logo em seguida o

excerto do CT. Os números funcionaram como um identificador daquele evento no CT. Por exemplo:

38- Sem dar a sua opinião da execução anterior, o professor pede para o aluno tocar.

O Professor fica um tempo em silêncio olhando para a partitura.

Professor: Toca outra vez. (CT, p.3)

Depois de fazer este processo no CT1, parti para o CT2. No entanto, dessa vez, já fui com o olhar mais direcionado e buscando apenas as ações do professor que estavam relacionadas com os cinco grupos de ações definidos à partir do trabalho feito no CT1. Repeti o mesmo processo com os outros dois cadernos.

4.3.2.1.3 Análise da categorização

Após ter criado um banco de dados com as ações categorizadas com seus excertos, busquei as ações que julguei terem sido conduzidas por uma mesma estratégia e agrupei-as criando uma frase sintetizadora mais abrangente, as quais chamei de estratégias. Por exemplo:

Questiona sobre o que foi executado. (51, 72, 75, 102, 131, 133, 166, 235, 267)

Ao lado da frase, entre parêntese, coloquei o número de todas as ações que estavam ligadas a essa estratégia.

Em paralelo, criei um novo documento para cada CT onde reuni as estratégias encontradas nos 5 grupos de ações. Isto deu origem as Estratégias de Administração da aula, Estratégias de detecção de problemas, Estratégias de correção e orientação, Estratégias de Avaliação e as Estratégias de interação com a turma.

4.3.2.2 Entrevista Semiestruturada

Depois de ter sido transcrita a entrevista, foram feitas algumas leituras do material buscando destacar pontos importantes da fala do professor. Grifei todos os trechos que julguei importantes para a pesquisa, buscando reforçar os dados já recolhidos e categorizados das filmagens e também com um olhar em aspectos que não foram possíveis de serem observados anteriormente, como os que estão ligados a sua formação enquanto músico e a construção dos seus saberes docentes.

4.3.3 Cruzamento dos Dados

Nesta investigação, os dados coletados das diferentes fontes, ao mesmo tempo que se reforçam, também se complementam, sendo possível observar aspectos diferentes. No que se refere à formação do professor, não era possível ter uma profundidade apenas observando suas aulas, o que na entrevista foi possível se obter. Além disso, pude questionar o professor a respeito das práticas observadas. Foi possível em muitos casos entender quais os pensamentos que norteavam as práticas observadas, e ainda questioná-lo quanto a sua visão geral do processo de formação dos alunos.

Após fazer os grifos na entrevista transcrita, fui relacionando os trechos com os dados coletados nas filmagens escrevendo o nome de alguma das 5 categorias já referidas anteriormente. Nos casos de informações novas, que não se enquadravam no que já tinha sido categorizado, eu escrevi o nome de uma nova categoria ao lado. Por exemplo: "Formação do professor", "Características do SRSD", "Objetivos do professor".

Ter informações coletadas de fontes diferentes e poder fazer o cruzamento foi de extrema importância para essa pesquisa, pois, deu maior profundidade aos dados coletados, além de se configurar como uma estratégia importante para potencializar a relevância dos dados.

5 AS ESTRATÉGIAS

Neste capítulo serão apresentadas 37 estratégias identificadas, que foram utilizadas pelo professor nesta investigação. Foram feitas algumas escolhas na categorização. Dentre elas, pode parecer ao leitor que algumas das estratégias listadas pertençam a mais de um grupo, e ainda, que de um mesmo episódio tenha sido extraído estratégias diferentes. A escolha de incluir a estratégia nos grupos deve-se à percepção pessoal do pesquisador. Elas estarão dispostas em cinco grupos, que chamamos de estratégias de:

- Gerenciamento da aula
- Detecção e exposição de problemas
- Correção e orientação
- Avaliação
- Interação com a classe.

Estes grupos de estratégias emergiram dos dados durante o processo de categorização e análise. Como dito anteriormente, como limite de estudo, nesta pesquisa optamos apenas por abordar as ações empreendidas pelo professor. Quando elas tornavam-se recorrentes e com objetivos que mostravam-se claros para o pesquisador, eram agrupadas e entendidas como estratégias utilizadas pelo professor. Alguns episódios analisados levaram a crer que existia mais de uma estratégia envolvida. Por isso, algumas ações podem estar categorizadas em mais de um grupo de estratégias. O conceito de estratégia segundo o dicionário Aurélio (1998, p.726), dentre outras definições é: "3. Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos. 4. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos". Na pesquisa, consideramos as ações empreendidas pelo professor como os meios disponíveis e condições favoráveis para alcançar determinado objetivo. Com base nestes princípios é que apresento as estratégias utilizadas pelo professor. No que se refere à redação das ações do professor, o texto utiliza o tempo verbal no passado, pois tratará apenas das ações que foram observadas durante a coleta de dados.

Percebemos que algumas estratégias utilizadas pelo professor poderiam ser capazes de fazer parte de determinados estágios do SRSD, caso o modelo fosse aplicado para a formação violonistas. Chegamos a essa conclusão após fazer uma analogia com as ações que compõem estes estágios no ensino da escrita. O fato foi observado para inferir essas possíveis relações

após notar nas aulas do professor a presença das características que estão presentes em turmas que trabalham com o SRSD.

5.1 ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO DA AULA

O grupo de estratégias de gerenciamento da aula refere-se às ações empreendidas pelo professor para condução e gerenciamento das atividades em sala de aula. Neste grupo emergiram cinco estratégias as quais serão enumeradas nos próximos parágrafos.

1) ***Certificava-se do recorte que seria trabalhado na aula.*** O professor questionava os alunos em relação à extensão do trecho musical que seria trabalhado. Desta forma, deixava bem definido o início e o fim do recorte. Era notável que o professor buscava que seus estudantes sentissem-se à vontade na máster classe, deixando inclusive que eles, estudantes, definissem o trecho que seria executado, tendo em vista o universo de possibilidades que vinha sendo trabalhado. Esta escolha não era uma imposição, mas praticamente uma decisão em parceria professor/aluno. Dentre os momentos que aconteceram situações como essa, podemos destacar o seguinte diálogo:

Professor: [...] Hoje você vai me dizer o que é que você vai fazer. Se quer tocar uma parte aqui ou lá na frente, se quer tirar uma dúvida, se quer mostrar tudo...

Aluno: Introdução." (CT2, p.13)

Delimitando o trecho da peça que seria trabalhado, o professor poderia melhor direcionar as orientações. Na pesquisa intitulada *The Nature of Expertise*, um dos 19 princípios de instrução efetiva demonstrado por três professores-músicos de excelência observados, foi selecionar as “lições alvo” (DUKE; SIMMONS, 2006, tradução nossa). Ou seja, é extremamente importante que os trabalhos sejam direcionados durante as aulas, pois desta forma, o estudante estabelece um alvo no universo da peça para ser trabalhado a curto prazo. Na maior parte das observações, pude notar que os alunos eram quem indicava em parceria com o professor o trecho que seria trabalhado na aula. Fato que mostrou-se como uma iniciativa do professor de conferir independência aos alunos. Mas, com alguns estudantes, era o professor quem determinava o trecho da peça que deveria ser tocado na aula. Relacionando com o SRSD, esta estratégia tem afinidade com o estágio de *Desempenho Independente*, pois o professor, mesmo que de forma limitada, já confere ao aluno uma certa independência nas escolhas do seu processo de formação, nos casos dos que já têm condição para tal decisão.

2) Conduzia o aluno a tocar trechos específicos. Esta estratégia emergiu a partir da análise de situações onde o professor direcionava os alunos a trecho específicos dentro do recorte estabelecido para aquela aula. Ele fazia isso de diversas maneiras: falando e apontando o trecho na partitura; salientando o motivo melódico exato, o compasso ou a frase que desejava que o aluno tocasse; separando os elementos de determinado fragmento musical para serem tocados individualmente com a mão esquerda ou a mão direita, vozes graves e agudas, acordes, células rítmicas. Era comum ele pedir a execução separada desses elementos. Após o estudante executar o recorte estabelecido para aquela aula, o professor conduzia-o a diversos trechos menores onde havia percebido problemas. Eram feitos trabalhos específicos em cada pequeno trecho e o professor só permitia que o estudante passasse para outro trecho após ter resolvido o problema, ou ao menos ter discutido um caminho que permitisse sua solução com estudo posterior. Esta estratégia de conduzir o aluno a tocar trechos específicos se relacionaria com o estágio do SRSD chamado *Suporte*. Pois nesse momento o professor auxilia o estudante em sua performance e discute estratégias para resolver o problema enquanto refletem conjuntamente. Em sua grande maioria essas estratégias poderiam ser generalizadas e utilizadas em outros trechos da mesma peça, ou ainda, em peças diferentes. Em alguns casos, após o professor trabalhar em determinado trecho junto com o aluno ele pedia que o mesmo fizesse aquela atividade em outras partes da peça que estivesse com os mesmos problemas. O que também remonta uma ideia de conferir independência ao aluno, além de trabalhar a capacidade de generalização de determinada estratégia para resolver os mesmos problemas em outro contexto.

3) Perguntava quem iria tocar naquela sessão de máster classe. Quanto à organização das sessões de máster classes, com relação aos executantes do dia, o professor perguntava aos presentes quem iria tocar naquela sessão. Não só quem tinha o interesse, mas, quem havia se preparado para tocar. Cabe esclarecer que as aulas eram ministradas em três dias da semana e os alunos se organizavam entre si para tocar em pelo menos dois desses dias, de acordo com o repertório que estavam desenvolvendo. Se referindo às vantagens deste formato de organização dos momentos de execução dos estudantes, o professor diz que:

"[...]Você pode ter um problema hoje, físico ou uma situação de vida, então não pode vir, mas quarta-feira vem, ou então quinta, ou segunda. Então, se você tem uma aula individual por semana e acontece alguma situação na sua vida e você não pode vir, você perde. Geralmente é isso que acontece."
(Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

O professor esperava que os estudantes tocassem ao menos uma vez na semana. Mas, se um estudante ou outro não tocasse semanalmente, seria por escolha própria. Entretanto, geralmente todos tocavam pelo menos uma vez na semana, salvo se tivessem algum impedimento.

4) Tocava durante os intervalos entre as execuções dos alunos. Durante as sessões de máster classes foi possível observar que o professor tocava diferentes repertórios entre as execuções dos alunos. Em algumas situações fazia comentários sobre a peça. Outro momento em que o professor tocava, era quando haviam poucos alunos dispostos a tocar. Nestes casos, após a execução dos estudantes, ele executava peças ou convidava os alunos a observar alguma música que ele próprio estava estudando e aproveitava para fazer comentários. Sobre isso o professor diz que:

[...]Olha, eu sou músico prático, eu não sou um professor. Eu sou um instrumentista que ensina. As vezes você tem um professor e essa pessoa se preparou para ensinar. E eu fui treinado para tocar. De fato, eu não tenho um diploma de professor, meu diploma é de concertista⁵, o meu diploma me autoriza a dar concertos. Então, o fato é que eu sempre toquei muito em sala de aula e ao estar tocando em sala de aula eu estou imaginando que os alunos gostam de me ver tocar. Que os alunos gostam de ver o professor tocar. Assim como eu adorava ver o meu professor na Alemanha tocando. E muitas vezes eu não ficava feliz de ver que um professor que eu tinha não podia tocar as coisas que ele me dizia. E quando você vê, o meu professor tocava tudo, absolutamente tudo, então ficava com uma mistura de alegria e frustração. Obviamente nunca é a intenção de frustrar um aluno. Mas, eu percebia que os alunos ao me verem tocando muitas vezes ficavam muito mais animados do que se eu ficasse com a ponta de um lápis dizendo: Olha, mais frase, mais piano, mais isso. Não, professor toque! eles mesmos dizem, toque Bach, toque isto, toque... Então ficavam assim, acho que é essa relação. Por que que você estuda música? Porque você vê exemplos, porque você vê espelhos (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

O fato do professor tocar durante as aulas pode ser configurado como um momento potencial de modelação para os estudantes, futuros músicos profissionais. Partindo do princípio de que o professor é também um reconhecido instrumentista de excelência, o fato de tocar ordinariamente em sala de aula, pode também funcionar para os estudantes como uma oportunidade de apreciar a execução de um grande músico. Esta ação também poderia ser relacionada com o estágio de *Modelação* do SRSD, já que a boa execução musical é almejada pelos alunos e o exemplo prático de um especialista pode contribuir de forma eficaz no processo de modelação e formação dos estudantes músicos.

⁵ Em 1990, sob a tutoria do maestro Eliot Fisk, adquiriu o mais alto diploma dessa instituição: Konzertexamen (Diploma de Concertista).

5) *Iniciava e finalizava a aula de cada aluno bem como o início e o fim da sessão de máster classe.* Ele utilizava diferentes caminhos para cumprir esta tarefa. Desde agradecer o trabalho feito pelo aluno em tom de conclusão, fazendo um elogio, finalizando verbal e explicitamente o fim da aula ou de toda sessão. Como ficou claro neste trecho: "**Professor:** Mas, está bem! com o trabalho de música, daqui para aula que vem estará soando bem bonito. Muito bom! Bem, então a sessão aula de violão acaba, não é isso?" (CT2, p.35). Com relação ao momento de cada aluno, percebi que o professor buscava trabalhar com um número controlado de informações sobre a execução da peça, visando uma organização maior do estudo do aluno. As aulas, na maioria das vezes, eram focadas em aspectos bem específicos. Após discutir um determinado número de informações o professor finalizava a aula com o estudante e só depois convidava o próximo estudante para tocar.

5.2 ESTRATÉGIA DE DETECÇÃO E EXPOSIÇÃO DE PROBLEMAS

O grupo de estratégias de detecção e exposição de problemas refere-se às ações que foram empreendidas pelo professor no intuito de detectar e expor para o aluno, a classe ou a ambos, simultaneamente, os problemas da execução musical. A partir da categorização e do agrupamento de ações afins, emergiram seis estratégias dentro deste grupo, que passaremos a descrever nos próximos parágrafos.

1) *Investigava os momentos de estudo extraclasse dos alunos.* Esta estratégia era empreendida de diversas formas: o professor pedia que os alunos lhe contassem o que haviam feito em seus estudos individuais; questionava sobre o que, como e quanto os alunos haviam estudado; tentava reproduzir os momentos de estudo do aluno durante a classe, ligando o metrônomo na velocidade em que o estudante dizia estar estudando, a fim de investigar como estava sendo realizada esta atividade nos momentos de estudo; e questionava sobre o trabalho e resultados obtidos pelos estudantes. Seguem duas situações onde o professor administrou estas ações:

Situação 1

Professor: Está estudando todo repertório ao mesmo tempo não é?

Aluno: Sim, todo dia.

Professor: Quantas horas por dia?

Aluno: Não tenho como controlar, porque são muitas aulas, tem dias que tenho seis horas de aula. Todo tempinho que tenho para estudar estou estudando. (CT1, p.1)

Situação 2

Aluno: É o seguinte, a gente combinou de fazer as três no caso da Gavota o principal era que eu colocasse as articulações e dinâmicas. A intenção é

que eu desse intenção à música e que eu escrevesse e olhasse se realmente estava fazendo o que escrevi.

Professor: Isso foi quando?

Aluno: Segunda-feira

Professor: Segunda... Você chegou a escrever a mão direita?

Aluno: Não! Não cheguei a fazer isso não... Mas o senhor pediu! (CT2, p. 2)

Ao investigar os momentos extraclasse do aluno, o professor pode não só detectar problemas na execução, mas algo anterior a este momento, que seriam problemas no processo de estudo do seu educando. Comentando sobre este aspecto o professor diz que:

[...]Para mim a chave do avanço é estudar bem. Eu sempre dizia que há uma diferença enorme entre tocar um instrumento e estudar um instrumento. E infelizmente, às vezes o aluno por diversos motivos não capta a ideia desde o início, de que estudar é central. Muitas vezes eu tenho que voltar com alunos que já estão adiantados e dizer: Você está estudando errado! Você está lendo a partitura do início até o fim todas as vezes! Ah, é mesmo! Sabem, mas as vezes acabam não dando essa importância, então, acho que é meu papel estar sempre demarcando essa linha [...]"(Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Com essas ações o professor pode orientar seguidas vezes os estudantes em relação às estratégias de estudo, e ainda acompanhar e regular o processo de desenvolvimento da autonomia dos educandos. Esta estratégia poderia ser relacionada com dois estágios do SRSD. Primeiro com o *Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio*, pois com essas ações o professor pode perceber qual a bagagem de seus alunos, levando o educador a entender e delimitar as fronteiras do conhecimento prévio naquele momento. Sabendo disso, ele pode conduzir o aluno a partir daquele ponto. Estas ações também poderiam ser relacionadas com o estágio denominado *Suporte*, pois ao detectar problemas de conhecimento prévio no aluno em relação às suas sessões de estudo, o professor pode dar suporte, reorientando as ações do educando, reforçando as estratégias ensinadas e apresentando novas estratégias.

2) Estimulava o aluno a expor suas dúvidas. Esta pode ser uma maneira de entender as limitações do aluno e perceber o nível de independência do educando até aquele momento. Também pode ser um caminho do professor detectar até que ponto o estudante consegue prosseguir e ainda, saber qual o seu nível de maturidade musical. Era comum após a execução do estudante o professor perguntar se ele tinha perguntas acerca do que foi executado. Como no trecho abaixo:

Professor: Perguntas, tem?

Aluno: Com relação ao timbre, o que posso explorar de timbre? Onde eu posso mudar o timbre?

Professor: O que você acha? O que você diria se ouvindo? Você acabou de tocar, você acabou de se ouvir. O que não está bem? O que precisa melhorar? (CT1, p.1)

O professor estimulava os estudantes a expor suas dúvidas e isso era feito dirigindo-se para toda a classe. Esta estratégia também poderia ser relacionada com o estágio de *Suporte* do SRSD. A partir das dúvidas do aluno o professor poderia dar o suporte necessário e conduzir um processo que visava o esclarecimento. Também seria possível relacionar esta estratégia com o estágio de *Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio*. Pois, a partir das dúvidas, o professor também poderia entender o que o aluno já tinha construído em termos de conhecimento musical e estratégico para resolução dos seus problemas. Além de caminhar para desenvolver junto a ele novas habilidades ou relacionar as dúvidas com conhecimentos prévios já adquirido.

3) Buscava a opinião do aluno sobre a própria execução. Quando o professor empreende este tipo de ação, dá margem para que o estudante verbalize o seu processo de aprendizagem de forma ativa e reflexiva. Sobre isso, podemos destacar que:

Ao estudante, não se pode *ensinar* o que ele precisa saber, mas se pode *instruir*. "Ele tem que *enxergar*, por si próprio e à sua maneira, as relações entre os meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas "falando-se" a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY, 1974, p.151 apud SCHÖN, 2000, p.25).

Seria possível relacionar esta estratégia com o estágio do SRSD conhecido como *Discussão*, onde o professor e o alunos discutem a performance e as estratégias utilizadas para melhorá-la, bem como discutir aspectos técnicos-musicais da peça. Também seria possível relacionar esta estratégia com o estágio de *Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio*, pois as opiniões dos alunos são reflexos de seus conhecimentos anteriores. Ainda é possível relacionar com o estágio de *Desempenho Independente*, visto que a partir das opiniões dos estudantes o professor pode avaliar o quão independente são seus alunos em determinados aspectos. Além disso, quando o professor questionava o aluno sobre a sua própria performance, de certa forma, ele estimulava o estudante a refletir a sua execução, relacionando-a com seus conhecimentos prévios. O que pode ser uma estratégia eficaz para alcançar o desempenho independente do aluno.

4) Estimulava que o aluno identificasse e resolvesse seus problemas. Esta estratégia era conduzida em diversas situações, dentre elas: quando o professor questionava o aluno

sobre a sua percepção do que estava sendo executado; quando estimulava que o aluno fizesse uma autoavaliação; e ainda, quando buscava que o estudante tomasse consciência de que deveria perseguir a sua independência o mais rápido possível desenvolvendo estratégias de auto monitoramento. É possível observar uma situação com algumas características citadas acima no seguinte trecho:

Durante esta fala o professor se dirige a toda turma. Em alguns momentos, parece que ele está focando em um ou outro aluno específico, mas logo comenta para todos.

Professor: Posso ficar aqui direto fazendo isso e vamos passar horas, mas o importante é ... Nós temos um problema! O problema é: como fazer que você escute estas dificuldades? Ou então você mesmo. Como eu faço para ouvir isso? Porque se você não ouve, não pode correr atrás das coisas. Se você escuta, você pode correr atrás das coisas. Que tipo de estratégias tem que fazer para melhorar? Veja por exemplo, pegar um trecho assim porque...

Professor pega a partitura e escolhe um trecho

Professor: Aqui!

Aluno toca.

Professor: Parou, você ouviu isso bem? (CT1, p. 8-9)

O professor buscava através de questionamentos fazer com que o aluno identificasse os problemas da sua execução, bem como os seus erros. Em muitos momentos o professor evitava dar a sua opinião antes que o aluno fizesse um esforço para refletir a sua própria execução. Quando detectava os erros nos quais os alunos tinham condições de resolverem sozinhos, ele não dava a resposta. Mas, chamava a atenção dos estudantes para aquele trecho questionando-os, fazendo-os repetirem até perceberem e resolverem o problema. Depois desse primeiro momento, ele ou complementava o que os alunos concluíam, ou emitia a informação necessária. Em alguns momentos, ainda pedia a contribuição da turma. Esse comportamento do professor dependia muito de quem era o aluno em questão, o tempo de estudo e outras variáveis. É importante salientar que na turma havia estudantes de diferentes níveis e isso fazia com que fosse grande a variedade de enfoques na aula. Como o professor esclarece no trecho a seguir:

[...] Lembre-se que são 4 horas seguidas. Nestas 4 horas, existem várias situações. Existe o aluno que está começando com uma peça, existe o aluno que já está com a peça toda pronta, o aluno que está com o nível inferior, o aluno que está com o nível adiantado, o aluno que estudou muito, o aluno que praticamente não estudou nada e estão todos juntos [...] (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Uma das características do SRS é que "O atendimento é individualizado, levando em consideração as necessidades e esforços de cada indivíduo" (HARRIS; GRAHAM;

SANTANGELO, 2013). Sobre a heterogeneidade da turma e seus benefícios o professor destacou que:

[...] você deve ter reparado que eu não dou aula por níveis. Em sala de aula, estão tanto alunos de primeiro semestre quanto formandos. Não há diferença nenhuma porque a pessoa que está se formando está vendo no iniciante problemas que ele possivelmente teve ou problemas que ele já está enfrentando com os próprios alunos que ele tem." (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Sabendo disso, podemos inferir que o trabalho que era feito pelo professor com determinado aluno executante na hora do máster classe tinha também o objetivo de envolver toda a classe. Pois aquele poderia ser um momento potencial de aquisição de habilidades autorregulatórias, onde os estudantes poderiam aprender com os erros e acertos dos colegas e com as orientações do professor para o executante. Isso pode refletir no desenvolvimento do estudante em seu processo de identificação e resolução de problemas técnico-musicais. O que poderia ter relação com o estágio de *Desempenho Independente*. No entanto, essa situação também poderia ter um efeito negativo, como a queda de auto-eficácia, nos casos de estudantes que ainda não atingiram determinado nível técnico-musical ou que não se sentem capazes de superar determinados problemas observados.

5) Pedia a opinião da classe. Durante a condução das aulas foi possível notar que o professor buscava a participação de todo o grupo. Desta forma incluindo todos os ouvintes presentes na sala. Este era um dos caminhos utilizados para detectar e expor os problemas técnico-musicais do aluno executante de forma que também incluísse todos os outros presentes. Ações como questionar os presentes na classe sobre a execução do aluno, ou ainda, pedir a contribuição dos colegas para o executante ajudaram elucidar esta estratégia. Como no seguinte excerto:

O professor direciona a sua fala para a turma.

Professor: O que é que vocês sentem? O que vocês pensam do que ouviram?

Professor: O que é que vocês pensam do que ouviram? **(o professor repete)**

Aluno (Mateus): Sobre o que ele falou ou sobre o que ele tocou?

Professor: Do que vocês ouviram da música.

Aluno (Flávio): Faltou mais consciência tanto do ritmo que você falou, mas faltou mais consciência do que você precisa fazer precisamente em cada parte, tanto de timbre, do ritmo...**(Direcionando-se ao colega que tocou)**

Aluno (Fábio): Falta também aquela ideia de... separar os temas." (CT1, p. 2-3)

Quando o educador empreende estas ações no ambiente de aprendizagem ele gera uma atmosfera dialógica entre os presentes em classe. Poderíamos relacionar esse momento com o estágio do SRSD chamado *Discussão*, onde o professor e os educandos dialogam sobre o que está sendo trabalhado. Isso dá riqueza ao processo educativo pois os educandos participam de forma ativa da construção da sua aprendizagem e dos significados almejados no seu processo de formação. Sobre este tipo de postura o professor diz que:

[...] Percebi também que abraçando-os em todos os sentidos da palavra eles se interessavam muito mais. Então, o que quer dizer abraçar? Não só fisicamente. As vezes eu pego no aluno e pergunto: o que você sente aqui ou aqui? A tensão física, mas também, o que você pensa? Muitas vezes eu digo fulano, ou perguntando: o que você faria? Ao colocá-los nessa situação ativa, eles também vão desenvolvendo esse espírito crítico" (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Pedindo a opinião da classe, o professor também pode observar o nível de maturidade musical dos seus estudantes nos comentários feitos para os colegas. Além disso, o educador direciona os estudantes a posicionar-se de forma crítica frente uma performance musical. O que é uma habilidade fundamental para o instrumentista, pois é comum que durante a profissão eles ministrem máster classes, e nesses casos, eles precisarão ter esse tipo de postura desenvolvida.

6) *Expunha verbalmente e apontava na partitura o problema.* As maneiras pelas quais o professor exprimia a sua opinião ou emitia instruções eram múltiplas. Isto dependia do nível de compreensão e das habilidades técnico-musicais do estudante. Outra variável importante de ser salientada era o tipo de trabalho que estava sendo desenvolvido entre o professor e o aluno. Desta forma, pude notar que geralmente ele se colocava criticamente no processo após questionar o aluno e/ou a classe. Mas, em alguns casos ele emitia a sua opinião ou suas instruções antes de fazer qualquer questionamento. Pude observar que ele expunha verbalmente os problemas apontando o trecho na partitura e muitas vezes explanando para a classe sobre a dificuldade. Este tipo de trabalho poderia ser relacionado com o estágio de *Suporte* do SRSD já que é notável um trabalho de orientação, o retorno para o aluno do que foi executado por ele.

5.3 ESTRATÉGIAS CORREÇÃO E ORIENTAÇÃO

O grupo de estratégias de correção e orientação refere-se às ações que foram empreendidas pelo professor no intuito de corrigir e orientar os alunos, a classe e/ ou ambos.

A partir da categorização e do agrupamento de ações afins, emergiram 12 estratégias dentro deste grupo, as quais passaremos a descrever nos próximos parágrafos.

1) *Preparava o estudante para os momentos de estudo extraclasse.* O professor costumava testar em sala de aula, junto com o aluno, a atividade que estava sugerindo que ele fizesse em seus estudos individuais. Ações como fazer determinado trabalho com o metrônomo ou tocar elementos separados da peça foram algumas das possibilidades observadas. Naquele momento, o professor podia orientar o trabalho do aluno, evitando que ele estudasse de forma equivocada. É notável que o professor buscava desenvolver nos alunos a capacidade de planejar, estruturar e acompanhar os seus próprios estudos e ainda mecanismos para criar metas de curto e longo prazo. Esses momentos clarificaram a iniciativa do professor em buscar desenvolver estratégias autorregulatórias em seus estudantes, como está explícito no seguinte trecho:

Professor: Agora eu te pergunto: o que você vai fazer? A gente vai ficar duas semanas sem se ver.

Aluno: Tocar com este pensamento. Estudar o mesmo trecho, mas com intenção, pensar em orquestra e fazer coisas diferentes.

Professor: Porque lembro que uma das primeiras aulas que você teve comigo foi justamente sobre.....

Aluno: Um compasso tem mais de 13 ou 14, [aspectos a serem observados] tinha várias coisas, articulação, dinâmica...

Professor: Muito mais que nota. Então para que você tenha em mente este trabalho. Então você vai fazer o que com essa peça? Tem que ter um objetivo, o que é que você vai fazer? Porque se trabalha sem objetivo, é danado, porque você vai dizer: “Ah obrigado, Mário! Entendi!” Mas não vai com um comprometimento, fica perdido. Você tem que sempre se perguntar o objetivo, o que é que eu vou fazer durante este período de trabalho.

(dirigindo-se a todos)

Aluno: Além de tocar e tentar tirar qualquer erro, a preocupação musical que você falou.... em relação a construir essas diferenças(...) (CT2, p. 9-10).

Seria possível relacionar esta estratégia de preparar os estudantes para os seus momentos de estudo extraclasse com o estágio denominado *Modelação* do SRSD. Pois o professor dá o modelo, demonstrando como tocar e orientando as estratégias de autorregulação ao longo do processo de construção da performance. O professor oferece o modelo de como definir metas específicas para a tarefa de tocar, monitorar o auto-desempenho e o auto-reforço.

2) *Estimulava o estudante a ter uma visão crítica da sua execução e a perceber e corrigir os problemas que já eram habilitados a resolver.* Para atingir esta tarefa o professor questionava os alunos indagando-os sobre os problemas da performance e as possíveis

soluções para eles. Dentre estas questões, o professor chamava a atenção para o que estava sendo ouvido pelo aluno e o que ele, o professor, esperava que o aluno ouvisse. Aspectos como notas erradas, limpeza do som, ritmo, intenção, interpretação e ideia musical faziam parte das indagações do professor. Segundo Robert Duke:

[...] quanto mais os professores corrigem os erros dos estudantes, é menos provável que estas correções se tornem partes duradouras do pensamento e comportamento dos estudantes. Os estudantes devem ter mais oportunidades para identificar e corrigir seus próprios erros, mesmo que isso requeira mais tempo do que seria necessário se seus professores fizessem toda a correção por eles (DUKE, 2012, p.37, tradução nossa).

O professor aproveitava os momentos de indagações para orientar os estudantes sobre como deveriam proceder nos casos identificados. Seguem três situações onde o professor administra esta estratégia:

Situação 1

Professor: Que diferença! Você ouviu a diferença? Do antes e do que você fez agora? Se você sente que errou não continua tocando. Para e resolve! Vá!
Aluno toca um acorde e o professor interrompe.

Professor: Já está totalmente diferente porque você tocou 3 vezes: a primeira errada, a segunda fortíssima e agora tímida. A pergunta é: O que é que você quer fazer com isso?

Aluno toca novamente (CT1, p.9)

Situação 2

Professor: Percebeu a diferença?

Aluno: Sim, claro!

Professor: Vamos daqui. **(aponta na partitura)**

Aluno começa a tocar o novo trecho.

Professor: Quem é que está na função principal? O baixo ou os outros? (fala com a turma)

Alguém: Os baixos.

Professor: Você ouviu a diferença entre os baixos e a parte superior? **(se dirigiu a um aluno)** Muitas vezes a parte superior ofusca o baixo. (CT1, p.17)

Situação 3

Professor: Muito bem, já ouvimos. O que que nós temos? Quais os elementos? **(canta as frases tocadas usando sílabas)**. Toque isso! E aqui em cima temos isto **(toca a frase mais aguda)** e o baixo **(toca a frase do baixo)**. Ok, ouça!

Aluno toca (CT2, p.6)

Nas três situações descritas anteriormente, o professor busca desenvolver a consciência dos alunos, seja o executante, ou os presentes na classe como ouvintes participantes, conduzindo-os através de questionamentos críticos sobre a peça. Muitas vezes com elementos de análise ou até mesmo sobre a percepção que o aluno tinha da peça que estava executando. Esta estratégia poderia se relacionar com o SRSD no estágio de *Desenvolvimento e ativação*

de conhecimento prévio, visto que os alunos só conseguem identificar e resolver um problema se ele ativar o seus conhecimentos prévios. A estratégia ainda poderia ser relacionada com o estágio *Suporte*, visto que os questionamentos e a ativação de uma visão crítica da performance não deixa de ser um suporte no processo de construção da aprendizagem do aluno.

3) *Expunha os problemas para os estudantes, orientando-os.* Em muitas situações o professor emitia as suas opiniões, dando a sua avaliação e apresentando o caminho qual escolheria para resolver aquele determinado problema. Além disso, costumava explicar porque considerava tal situação um problema. É possível relacionar esta estratégia com o estágio *Modelação* do SRSD, já que o professor tenta modelar o estudante através de suas orientações e demonstrações.

4) *Orientava o estudante durante a execução.* Para este processo de *Modelação*, o professor utilizava diversos recursos, destacando-se as orientações verbais, solfejo da melodia, gestos corporais, expressões corporais, estalo de dedos, percussão corporal, encenações e onomatopeias. Ele ainda criava letras para as frases instrumentais e utilizava-se da regência. O professor propunha que o estudante executasse a peça de outras maneiras, isolando as vozes, os acordes e as frases, dentre outras possibilidades.

5) *Fazia explicações dirigindo-se para a classe.* Enquanto orientava um problema do aluno executante ele aproveitava para direcionar a orientação para todos os presentes em classe. Em muitos casos, o professor acabava fazendo uma explicação a partir da dificuldade ou do trabalho que estava sendo desenvolvido com o aluno executante. Essa era também uma iniciativa afim de envolver toda a classe nas ações que estavam sendo desenvolvidas.

6) *Estimulava o estudante a buscar as soluções e resolver os seus problemas técnicos-musicais.* Em alguns casos o professor não entregava a solução para o aluno. Ele apontava o problema, dava algumas diretrizes e estimulava que o aluno buscasse uma maneira de resolvê-lo. Como acontece no trecho que segue:

Professor: Você pode talvez fixar o braço..... Não sei.... O como, é outra questão, mas...

Aluno experimenta algumas possibilidades de ataque e o professor pega na mão dele, orientando-o.

Professor: Ouça, ouça você para que você perceba e diga "ah sim, agora está melhor!" Você mesmo!

Professor gesticula para ele continuar. (CT, p.5)

Esta estratégia poderia ser relacionada com o estágio do SRSD chamado de *Desempenho Independente*, pois é dada a oportunidade ao estudante de conectar os seus conhecimentos prévios a novas orientações afim do estudante, de forma independente, encontrar uma solução para o seu impasse. Sobre isso o professor diz que:

Você deve lembrar que geralmente eu digo, tentem isso, experimentem isso, agora faça como antes. Essa volta atrás para mim é fundamental para que o aluno tenha consciência do que ele fazia antes e que manipule isso (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

7) *Corrigia o estudante dando suporte para o seu desenvolvimento.* Durante as correções o professor não dava apenas a indicação que ele considerava a correta para a situação. Mas, além disso, ele aproveitava para orientar os estudantes mais amplamente em relação ao aspecto que estava sendo trabalhado. Se, por exemplo, havia um problema relativo ao ataque dos dedos (com ou sem apoio), ele aproveitava para orientar como realizar o ataque dos dedos na corda, generalizando para toda a turma. Da mesma forma que, com habilidade, abria a situação para toda a turma e voltava para o problema específico do executante. O professor também utilizava os problemas para fazer uma análise mais ampla onde podia fundamentar as suas correções, de forma que as suas orientações passassem a significar mais para os estudantes. Explicava os trechos e as concepções que estavam por trás daquele fragmento, buscando ampliar nos alunos a imagem que eles tinham da peça. Não só filosoficamente ou conceitualmente, mas fazia também discussões técnicas. Esta estratégia poderia ser relacionada com os estágios *Suporte e Modelação* do SRSD.

8) *Propunha atividades visando facilitar a compreensão do conteúdo pelos estudantes.* Esta estratégia o professor conduzia a partir de diversas ações. Dentre elas, propunha que o aluno isolasse determinados elementos da peça, tais como acordes, frases, motivos, ligados, dentre outros. O objetivo era que o estudante tocasse os fragmentos isoladamente. A meta era uma melhor compreensão dos elementos separados que estavam sendo conduzidos dentro da peça para depois reuni-los de forma mais abrangente. Em alguns casos, o professor criava letras para as melodias instrumentais, o que facilitava o processo de transmissão das ideias musicais. Como nas duas situações a seguir:

Situação 1

Professor: "Oi Ricardo, eu vou falar um negócio pra você por favor preste muita atenção" (**fala esta frase fazendo um crescendo com a voz e com a mão para exemplificar a ideia musical que ele se refere. Neste momento ele se dirige a Ricardo**) (CT1, p. 8).

Situação 2

Professor: "Julio sente na cadeira e comece a tocar" (**canta esta frase usando a melodia e olhando para o aluno Julio**)

Neste momento o aluno Roberto canta bem baixinho a frase que o professor acabara de cantar.

Professor: Julio ou Roberto. Sei lá! qualquer coisa que rime. Vá com o baixo! (**canta a frase**) "Julio sente na ca.....".

Aluno começa a tocar

Professor: Mais uma, Julio.....

Os alunos da turma sorriem, pois percebem que a atividade está dando resultados notórios (CT, p.14-15).

Em outra atividade, o professor solfejava frases e tocava subdivisões com as palmas das mãos ou com o metrônomo. O objetivo parecia ser facilitar o entendimento dos estudantes. Ele orientava em seguida para que o aluno fizesse o mesmo, no entanto, tocando e subdividindo o ritmo de cada nota. Em outra situação, o professor pedia que os alunos abstraíssem e imaginassem que o seu instrumento era uma orquestra. Segundo o professor, eles deveriam fazer um exercício de orquestração durante a execução. A ideia era dar a intenção de soar uma orquestra no violão, simulando determinados instrumentos usando recursos técnicos e timbrísticos. Em outra atividade, o professor propôs ao estudante que quando estudasse a condução de vozes, que tocasse uma voz e cantasse a outra. Em outra situação, o professor explicou que em determinado trecho existiam frases que poderiam ser orquestrada de formas diferentes. Então, ele pediu que o aluno executasse e que a classe levantasse a mão a cada frase nova. Após identificar as frases, foi discutida com a turma uma orquestração imaginaria. Alguns alunos presentes na classe representavam o instrumento escolhido e o aluno executante tinha que tocar dando uma pseudo entrada a esses instrumentos, acenando com a cabeça. Uma espécie de regente, mas na verdade, iria tocar usando o recurso timbrístico planejado, dando a entender qual havia sido o instrumento escolhido.

O professor aproveitou a oportunidade de ter um violão na classe cujos trastes precisavam de reparo. Fez com que os estudantes experimentassem o instrumento e depois pediu que os mesmos tocassem em um violão que não tinha o problema de trastes desajustados. A ideia era que cada um pudesse tocar nos instrumentos e compará-los. O professor também indicava leituras (livros, dissertações) que poderiam servir de suporte para o trabalho que estava sendo desenvolvido. Complementava com conselhos e dicas de atividades para desenvolver habilidade que fossem necessárias ou específicas de cada aluno.

Através de situações como as descritas acima, pude notar um interesse do professor em promover atividades com potencial didático afim de alavancar a aprendizagem dos estudantes. Preocupado com este aspecto o professor diz que:

(...)Não sei se você já percebeu isso, eu trago assuntos diferentes para a aula de música. Livros, gravações, questões sobre outras ... não sei. Literatura, cinema ou filme, o que for, outras línguas. Você deve lembrar que às vezes dou aula em outra língua para os alunos que vêm de fora. Tudo isso é uma forma também de estar com a cabeça mais aberta (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Dentre outras características, este tipo de abordagem tira o professor da posição de um professor de máster classes tradicionais. A estratégia descrita pode ser relacionada com o estágio *Modelação* do SRSD pois, a partir destas atividades, o professor busca modelar os alunos de diversas formas.

9) Grafava algumas intervenções. Apesar de na maioria das situações o professor deixar a cargo do aluno o registro das orientações feitas nas aulas, em alguns casos, o professor grafava na partitura ou criava um novo tipo de representação gráfica para sinalizar o que estava sendo trabalhado. Quando grafava algo para o aluno executante, ele socializava para todos os presentes na sala. Essa estratégia poderia ser relacionada ao processo de *Modelação* defendido pelo SRSD. Além disso, poderia estar relacionada ao estágio de *Suporte* e o de *Memorização*.

10) Tocava junto com o aluno. Durante as aulas o professor tocava junto com os estudantes, visando diferentes objetivos. Ora para modelar determinada intenção ou fraseado, ora para corrigir problemas rítmicos, ou ainda para executar determinadas atividades com o estudante. Como, por exemplo, dividir entre os dois violões as vozes de um trecho, buscando que o aluno enquanto tocasse uma frase pudesse ouvir outra voz sendo conduzida simultaneamente.

11) Explicava demonstrando no instrumento. O professor também fazia explanações enquanto executava os trechos, fazendo comentários diversos. Ou ainda orientava o estudante executante de forma sucinta, demonstrando o problema. Também poderia apresentar caminhos para solucionar problemas demonstrando enquanto tocava. Em casos de sugestões de digitação, também era comum que o professor as experimentasse e fizesse comentários.

12) Pedia a opinião dos presentes na sala. Em muitos momentos pude presenciar o professor pedindo a opinião da classe em relação a aspectos da execução de um colega ou

de um tema que estivesse sendo comentado. Esta iniciativa gerava um ambiente colaborativo onde os estudantes trocavam opiniões. Essa estratégia poderia ser relacionada com o SRSD no estágio de *Discussão e Modelação*, pois na iniciativa de modelar a execução dos estudantes, o professor buscava promover diálogos entre os presentes com relação a este processo. Frequentemente observei os estudantes interagindo espontaneamente fora da classe: tocando uns para os outros, pedindo opiniões de digitação e fraseado. A atitude colaborativa expandia-se para além da classe.

5.4 ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

O grupo de estratégias de Avaliação refere-se às ações que foram empreendidas pelo professor no intuito de avaliar os estudantes de uma forma geral. A partir da categorização e do agrupamento de ações afins, emergiram seis estratégias dentro deste grupo, descritas a seguir.

1) **Questionava o aluno.** O professor utilizava dessa estratégia para saber qual a percepção do aluno sobre o que ele estava executando. Era comum expressões como "*Você escutou isso bem claro?*", "*Você percebe a diferença?*", "*Está percebendo?*", "*Você quer tocar diferente? Como?*". Desta forma, o professor buscava saber (ou incentivar a reflexão) de quanto o estudante estava consciente do seu processo de aprendizagem.

2) **Avaliava verbalmente.** Através desta estratégia o professor fornecia ao estudante um retorno imediato do trabalho que estava sendo feito por ele. Eram comuns as avaliações verbais, observações que remetiam a elogios, críticas, sinalização de erros, comentários, reflexões e "dicas". Desta forma, o professor também colocava a sua opinião sobre o que estava sendo desenvolvido, ora como complemento das observações feitas pelo estudante, ora como novos conceitos, reforçando o que já tinha sido trabalhado, mas não internalizado pelo estudante. Este último tipo de avaliação foi um dos mais presenciados por mim.

3) **Avaliava utilizando gestos.** Esta estratégia emergiu a partir da observação de ações de comunicação com o estudante onde não era utilizada a verbalização, ou que existia uma combinação da comunicação oral, sejam palavras, ou sons isolados com gestos corporais. Foi possível observar sinais com a cabeça, indicando aprovação ou desaprovação e/ou gestos com as mãos indicando que a execução embora estivesse desejável, ainda não era ideal.

4) **Avaliava utilizando sons vocais.** O professor também se comunicava com os estudantes por sons vocais (não necessariamente palavras), mas que exprimiam significado.

Foi possível notar ações como esta no trecho a seguir, pois durante a execução do estudante o professor utilizou sons vocais, verbalização e gestos corporais:

Aluno repete.

Professor: Tchutchutchuchu (som vocal indicando negação)

Aluno repete.

Professor: Melhor!

Professor faz sinal com as mãos indicando "mais ou menos"(CT, p. 6).

5) *Avaliava o aluno fazendo explicação para a turma.* Dentre outras estratégias, o professor avaliava o aluno fazendo uma explicação para todos os presentes sobre determinado tópico que emergira na execução do estudante. Ele empreendia esta estratégia visando que aquela avaliação também fosse significativa para os outros estudantes presentes na sessão. Era comum o professor avaliar verbalmente e explicar as necessidades da música tocando e comentando alguns trechos. Também avaliava verbalmente a execução do aluno com base em execuções anteriores, fazendo comparações. Ele ainda avaliava verbalmente descrevendo e comentando a execução do estudante.

6) *Pedia que um aluno fizesse uma avaliação do colega.* Em alguns casos o professor pedia que determinado aluno da classe fizesse uma avaliação diagnóstica da execução do colega. Com esta ação, o professor não só avaliava a performance do estudante executante, mas, também a avaliação feita pelo colega e a capacidade que este tinha de avaliar o que havia sido tocado. A partir do comentário do colega, o professor podia observar a consistência e a profundidade dos comentários feitos para o colega. Este tipo de atividade geralmente era direcionada para estudantes que já tinham mais tempo no curso.

O grupo de estratégias de avaliação poderia ser relacionado com alguns estágios do SRSD. Dentre eles, *Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio*, *Suporte*, *Discussão*, *Modelação e Memorização*. A depender da estratégia utilizada para avaliar o estudante, ela poderia se relacionar com estágios diferentes. Através da avaliação o professor pode modelar procedimentos, dar suporte a determinado processo no qual o estudante estava envolvido, promover discussões sobre determinado aspecto, integrando toda a classe. Ele ainda pode promover a ativação de conhecimentos prévios do estudante e ajudar no processo de memorização de estratégias através da conscientização e clarificação dos passos para determinado fim.

5.5 ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM A CLASSE

O grupo de estratégias de interação com a classe refere-se às ações que foram empreendidas pelo professor no intuito de possibilitar a integração dos estudantes presentes no trabalho que estava sendo desenvolvido. Desta forma, promovendo a inclusão no processo desenvolvido com o aluno executante, fazia com que eles fossem inseridos e se tornassem participantes ativos naquele processo. Foram detectadas oito estratégias a partir das ações do professor neste sentido, as quais passaremos a descrever a seguir.

1) *Cumprimentava os presentes.* O professor buscava fazer com que todos ficassem confortáveis e relaxados. Não só isso, mas que fossem parte daquele grupo, mesmo que apenas naquela sessão ou no momento em que permaneciam na aula. O professor fazia questão de cumprimentar todas as pessoas que entravam na sala. Além disso, apresentava os que chegavam aos presentes. Essa iniciativa fazia com que ficasse estabelecido um clima de cordialidade entre os participantes e permitia, mesmo que de forma tímida, que todos se sentissem convidados a participar da aula. Como o professor explica no seguinte trecho:

Eu sempre, como te disse, eu abraço todo mundo. Eu sempre dou aula para todos os que estão presentes. Pelo menos eu espero que assim se perceba. Se fulano, se até vem alguém de fora e diz: "Professor posso assistir?" "Como é seu nome?", "Sou fulano". Eu levanto, vou até eles, eu chamo, vejo como é possível. Como te disse, pego nele, mostro como é, faço perguntas. Então, todas as pessoas que estão [aqui] dentro fazem parte desse grupo neste momento (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

2) *Durante orientações para o aluno em evidência, buscava incluir a turma.* O professor desenvolvia esta estratégia a partir de várias ações. Durante uma orientação para o aluno executante, ele gesticulava em direção a toda a turma. Ato que chamava a atenção da classe para as suas observações. Em gesticular, se dirigindo para a turma dando uma orientação para o aluno executante, fazia com que, de certa forma, os presentes estivessem incluídos naqueles comentários. Além disso, fazia com que todos prestassem atenção em suas ações naquele momento. Outra ação recorrente era quando o professor dava uma orientação para o aluno em evidência, comentando e tocando o trecho enquanto se dirigia a todos os presentes. Nestes casos, o professor se utilizava das questões que emergiam da performance dos alunos executantes e fazia uma espécie de explanação para toda a turma. Nestas, demonstrava tocando e fazendo comentários para todos. Outra ação recorrente utilizada pelo professor era se dirigir à classe durante uma explicação para o aluno executante. Mesmo dando uma explicação para um aluno específico, que estava tocando ao seu lado, fazia isso

com o olhar direcionado para a turma, deixando claro que a explicação era para todos, independente de quem tinha tocado. Também comentava a performance do aluno com outros estudantes ou com a classe inteira, uma ação leve, que as vezes parecia informal, como comentários entre uma roda de amigos. O professor tinha muita habilidade para fazer a transição entre esses momentos de interação com a classe e o olhar direcionado ao executante. Durante uma explicação onde o professor usava algum tipo de dramatização, era comum ele usar algum aluno presente como um ator da sua trama. Pude notar que o professor fazia anotações (gráficos em papéis avulsos, anotações no verso de uma partitura) mas fazia questão de mostrar a todos os presentes o que havia feito. Ainda, era comum ele convidar os ouvintes a acompanhar a execução, vendo a partitura junto com o executante, quando a classe não tinha muitos alunos.

3) Fazia explicações dirigindo-se a todos. Além das explicações ligadas à execução dos estudantes, comentadas no trecho acima, o professor também fazia exposições ligadas a outros temas para todos os presentes na sala. Desde sermões seguidos de reflexões, passando por estratégias de estudo, comentário de leituras, até questões da vida profissional do violonista. Os temas eram muito variados. As explicações eram inseridas nas aulas de forma bastante flexível, podendo haver participação da classe com perguntas e complementações ou ser apenas um discurso do professor. Eram comuns as explicações surgirem como resposta a uma pergunta, onde o professor aproveitava para responder de forma mais abrangente.

4) Estimulava o grupo a participar ativamente da aula. Em busca da participação de todos no trabalho que estava sendo feito com o aluno executante, o professor questionava um dos alunos sobre o que foi executado e seguia com a sua orientação. Era comum que, após a participação de algum estudante com uma contribuição, o professor potencializasse estes comentários, validando-os e ampliando-os. Pude observar em muitos momentos que quando faziam uma pergunta direcionada ao professor, tanto vindo do aluno executante quanto dos outros colegas, este repetia a mesma pergunta para a classe, pedindo a opinião dos presentes. Após uma aula, muitas vezes o professor perguntava o que havia sido trabalhado naquele dia, como recapitulação do que havia ocorrido. Durante uma explicação, questionava os estudantes instigando-os a comentar o que estava falando. Fazia perguntas à classe sobre diversos temas, ligados a execução ou não, referentes ao processo de formação enquanto violonistas.

5) Orientava os alunos a considerar os presentes na sala. Em momentos onde o professor pedia que o aluno executante comentasse algo sobre o que tinha tocado, ou quando

eram feitas perguntas, o professor pedia que fosse enunciada em voz alta, para todos os presentes. Quando a questão partia dos ouvintes, o professor agia da mesma forma, inclusive pedindo à classe que prestasse atenção na questão que estava sendo colocada.

6) *Buscava diversificar e integrar o grupo.* O professor buscava integrar o grupo de diversas formas, inclusive através de conversas descontraídas e de interesse de todos. Em casos onde tinham pessoas de outra nacionalidade visitando a classe, buscava falar a língua do visitante, deixando-o a vontade, e sempre traduzindo suas falas para os outros alunos. Era comum o professor convidar pessoas para assistirem a performance dos alunos, fossem outros professores, estudantes, ex-alunos, ou quem estivesse interessado. Assim, ele diversificava o público ouvinte, deixando o aluno executante em situação que simulava uma apresentação pública. Mas, ao mesmo tempo, introduzia ao grupo todas as pessoas, fossem convidadas ou visitantes ocasionais.

7) *Propunha atividades envolvendo todo o grupo.* Dentre as estratégias de integrar o grupo, pude notar que o professor propunha atividades onde toda a classe pudesse interagir. Desde simples iniciativas como experimentar violões, para que todos pudessem verificar aspectos específicos, a atividades mais estruturadas, como pedir que a classe identificasse elementos na execução do colega, ou mesmo criar uma orquestra imaginária na classe afim que o executante pudesse interagir com o grupo e clarificar o seu entendimento da instrução dada pelo professor.

8) *Explicava ao grupo os trabalhos desenvolvidos.* Ao conduzir esta estratégia, o professor procurava conscientizar aspectos mais abrangentes do trabalho que estava sendo desenvolvido. Além disso, a consciência do objetivo dos trabalhos realizados permitia que os alunos possam internalizar as estratégias ensinadas. No caso desta estratégia, poderíamos relacioná-la com o estágio de *Memorização* do SRSD. Este estágio começa com as primeiras atividades, o processo de memorização perpassa todo o trabalho. No entanto, estar consciente do processo facilita esta etapa.

Podemos observar que a maioria das estratégias detectadas nas aulas e apresentadas neste capítulo poderiam ser relacionadas aos estágios do SRSD, embora o professor não tenha declarado seguir um formato específico de instrução. O objetivo foi mostrar as relações que existem entre o SRSD e formato praticado pelo professor, ainda que o mesmo não conheça o modelo em questão. Vale destacar que os resultados adquiridos por ele ao longo da sua trajetória profissional, exemplo de formato de trabalho bem sucedido. Isso faz acreditar que

esse modelo estruturado de instrução, desenvolvendo-se a partir das especificidades musicais, pode ser efetivo no processo de instrução e formação de instrumentistas.

6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS SABERES DOCENTES

Neste capítulo, pretendemos fazer a análise dos dados referentes a formação profissional do professor, bem como, a construção dos seus saberes docentes. Levando em consideração que a sua atuação profissional é a culminância deste processo.

6.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CONSTRUÇÃO DOS SEUS SABERES DOCENTES E A SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.

A atuação profissional do indivíduo tem relação direta com o percurso de formação trilhado, seja reproduzindo experiências ou descartando as mesmas. Durante as aulas observadas foi possível notar que o professor utilizava um misto de formalidade com informalidade para conduzir os trabalhos em classe. Essa afirmação é possível de ser atestada em algumas estratégias citadas no capítulo anterior. Foi possível observar nos relatos do professor que essa postura em sala de aula é oriunda do seu processo de formação, como podemos observar no trecho do depoimento a seguir:

Eu tive, digamos, momentos diferentes de formação. A formação informal e a formação formal. Aquela que foi a informal foi a da minha infância, os primeiros anos certo? Muito cedo. E como sou caçula, todos os meus irmãos de alguma forma me ensinavam [a tocar]. Eles tocam um pouquinho por causa da minha mãe. Então, eu fui criado nesse ambiente de fazer música de uma forma muito simples, mas com muito contato com músicas populares (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Esse primeiro contato com o fazer musical em casa, aprendendo a tocar com seus irmãos, de certa forma, pode fazer um contraponto com aquela que foi a formação considerada por ele como formal. Na entrevista, relatou que estudou em uma escola regular onde no contra turno das aulas havia aulas de música, teve aulas de solfejo e história da música, por exemplo. Aulas regulares de instrumento (violão) e de outras matérias musicais que continuaram quando ingressou na universidade, onde teve contato com um processo de aprendizagem formal e com estruturas bastante formatadas, como é possível observar em seu relato:

Eu sou formado [graduado] pela Universidade da Costa Rica. A questão é que o estudo na universidade era muito mais, era sistematizado, dividido por semestres. E a cada semestre eu tinha que tocar uma quantidade "x" de peças de diversos autores. Depois que me formei na Costa Rica fui para a Alemanha continuar a estudar violão. (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Dando continuidade ao seu processo de formação, o professor foi para a Alemanha e teve contato com um outro formato de aulas. Ainda eram aulas formais, no entanto com uma estrutura bem diferente da que tinha conhecido no seu país de origem. Sobre este novo formato vivido no conservatório da Alemanha o professor diz que:

Na Alemanha, o sistema de aprendizado com o meu professor era muito diferente. Primeiro porque ele era um, ele é um super *virtuosi* do violão e depois porque ele não tinha, digamos assim, um método, ele não era um cara metódico (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Diferente do processo de estudos na Costa Rica, onde tinha que tocar determinado número de peças semestralmente, passou a conviver com outra maneira de organizar o seu processo de aprendizagem. Desta vez com um objetivo diferente, onde imperava uma grande autonomia e a necessidade de buscar as informações para solucionar seus próprios problemas, como relata no trecho a seguir:

Ele [o professor da Alemanha] fez, escreveu um programa de peças grandes e disse: "Pronto! com este programa vamos trabalhar para o seu recital, recital de formatura certo?" E com isso, ele viajava muito. Ficava um mês fora e depois vinha e dava uma aula a um grupo de alunos. Não era aula em grupo. A aula era aberta para os colegas, mas não era aula em grupo. Ele dava a minha aula por último, que aliás eu gostava muito de ser o último, porque ao ser o último, ainda podia sair caminhando com ele e perguntar outras coisas. (...) Todo mundo podia assistir. Eu fazia questão de assistir as aulas dos outros também, mas assim, que eu tocasse para ele no final. Eu gostava mais (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Relacionando este momento da formação do professor com as estratégias empreendidas por ele em suas classes, é possível fazer algumas conexões. No capítulo anterior ficou visível em diversas ações a intenção de conferir autonomia a seus alunos. Foi observado que o professor trabalhava com uma lógica de independência gradual e assistida. No entanto, de forma antagônica ao formato que vivenciou na sua formação, o professor buscava ser muito minucioso e cobrava o trabalho minucioso dos seus alunos. Uma das características do SRSD, referencial de análise da atuação do professor, é que os estudantes são providos de sistemática e explícita instrução com o objetivo de contribuir com os múltiplos domínios de desenvolvimento. Acredito que esta postura de ser minucioso em sua prática docente tenha raízes nos desdobramentos do trabalho feito pelo seu professor alemão, como podemos observar:

Então, não era uma aula de minúcias técnicas por exemplo. Eu tive muitos problemas técnicos que eu não conseguia resolver porque ele também não

me dizia que eu estava com aqueles problemas. Eu vim descobrir depois, quando eu me formei e fiz cursos também com outros professores, que vi outras coisas e enfim, hoje o aprendizado é muito mais fácil (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Fica claro que a diversidade de experiências na trajetória de formação do professor, que iniciou aprendendo informalmente, passou por uma escola regular que também oferecia formação musical, cursou uma universidade com um programa rígido e depois estudou no exterior com um grande *performer*. Vivenciou momentos de aula individual, aulas com plateia, aulas minuciosas, outras nem tanto, professores com habilidades técnico-musicais privilegiadas que podiam demonstrar o que explicavam e professores com habilidades técnico-musicais limitadas. Passou por processos educativos em contextos culturais e socioeconômicos muito diferentes. Relacionando o que foi observado nas aulas do professor e o que foi declarado em sua entrevista, percebi que a sua atuação profissional teve grande influencia das experiências vivenciadas na construção de suas habilidades profissionais enquanto instrumentista. Validando a diversidade metodológica vivenciada na sua formação, o professor diz que:

Então, eu conheci as diversas etapas. Na Costa Rica era aula individual. Na Alemanha era aula individual, mas podia se ver. (...) Bom, como eu te falei: Eu tive a experiência de ter sido aluno de aula individual e tive a experiência de ter tido aula individual, mas com gente observando. E depois participei de muitos máster classes (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Até este ponto pudemos observar como foram construídos parte dos *saberes disciplinares* do professor, os que se referem a sua formação específica na disciplina foco da sua prática docente, neste caso, a execução violonística. Embora o seu processo de formação enquanto instrumentista e músico tenha lhe possibilitado contato com diversas modalidades de ensino de música, e tenha lhe oportunizado experimentar e ser participante ativo de formatos diferentes de aula de música e de instrumento, deve-se ressaltar que todo o seu processo de formação esteve sempre focado na sua formação enquanto instrumentista, não como professor.

Nesta formação enquanto instrumentista o mesmo não passou por um processo formal de reflexão pedagógica, visto que ele não cursou disciplinas ligadas as ciências da educação, nem de ideologia pedagógica. Embora esse fato não impeça que o profissional possa adquirir estes saberes através de um processo independente dos cursos de formação de professores, segundo TARDIF (2010), este seria o ambiente onde o professor teria contato com os *saberes profissionais* que integram o amálgama dos saberes docentes. Isso é muito natural se

considerarmos que o profissional foi preparado para atuar como concertista e não em sala de aula, como acontece com os estudantes brasileiros dos cursos de Bacharelado em Instrumento. No entanto, o mesmo já tinha uma relação experiencial com o ofício do ensino. Ele relata que:

A ideia de ensinar violão sempre me agradou desde muito pequeno. Muito pequeno comecei a dar aulas para amigos e vizinhos. E muito pequeno comecei a dar aula também ao mesmo tempo que estudava. Com 14 anos já era professor do conservatório. Depois fui professor da universidade onde eu estudava, tanto de violão, como tive outra oportunidade de dar aulas de harmonia e aulas de solfejo, que também eram em grupos grandes, uma outra situação.(...) Enfim, sempre tive este contato de ensino [na Costa Rica] e sempre me agradou a ideia de resolver situações e facilitar o caminho de pessoas que estão perto de mim. Acho que faz parte da minha natureza (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Segundo Tardif (2010), os saberes docente são saberes plurais, formados por um conjunto de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Como ficou claro no relato do professor, ele tem uma longa trajetória atuando como docente, pois começou a ensinar desde muito cedo, ainda adolescente. Isso gerou uma grande experiência, que cresceu junto com a sua própria formação, mais tarde aplicada na sua prática docente. Essa bagagem adquirida possui estreita relação com a construção dos *saberes experienciais*. Os saberes experienciais ou práticos são "saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2010, p. 39).

A partir dos saberes docentes adquiridos através da sua experiência enquanto professor em contextos diferentes e da experiência vivenciada durante a sua formação enquanto instrumentista, ele construiu um formato de ensino que sintetiza os pontos positivos da sua trajetória profissional e de formação. Além disso, reflete uma análise dos pontos negativos, quando procura corrigir em sua classe as deficiências encontradas em sua formação. Durante a sua trajetória enquanto instrumentista, o profissional teve acesso a diversos perfis de professor de instrumento, devido às aulas formais na Costa Rica e na Alemanha ou nas diversas máster classes nas quais participou posteriormente. Ou ainda, observando e aprendendo com seus colegas de profissão. Isso seguramente deve ter contribuído para a construção da sua atuação profissional.

Desta forma, as estratégias tratadas no capítulo anterior são resultado de uma longa trajetória de formação. Apesar deste processo não ter sido conduzido em curso de formação de professores, é inquestionável a eficácia dos saberes construídos por este educador. Seguindo esta linha de pensamento e relacionando com a discussão de Tardif (2010) sobre a

construção dos saberes docentes, destaco a importância destes saberes construídos por este professor durante a sua trajetória. Estas atitudes podem contribuir para a formação de futuros educadores, professores de violão. É importante salientar que cada trajetória é ímpar, o que faz de cada educador experiente uma fonte rica de saberes.

No currículo da instituição na qual o professor trabalha está previsto o formato de seminários para as aulas de instrumento, que são aulas em grupo⁶ com carga horária semestral de 68 horas e que tem o objetivo de: promover o aprendizado "técnico e interpretativo do instrumento e a prática instrumental semanal; dar uma visão ao aluno sobre temas de interesse que não estejam previstos nas disciplinas; informar ao aluno sobre áreas de pesquisas desenvolvidas pelos docentes e discentes do curso" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009, p.12). Estes são os *saberes curriculares* que orientam a prática deste professor. No entanto, a prática de dar aulas para um grupo de alunos ao mesmo tempo é anterior a estas diretrizes adotada pela instituição. O professor ao qual nos referimos aliou as necessidades locais, as diretrizes da instituição de ensino, as quais estão inseridas nos *saberes curriculares*, com os seus *saberes experienciais*, *saberes disciplinares* e *saberes profissionais* para construir a sua prática docente, o formato que se adequou ao seu contexto profissional. Ao mesmo tempo que essa estrutura foi se adaptando à medida que sua prática profissional lhe revelava novas descobertas e possibilidades. O professor declara que, quanto à configuração da “turma”:

Desde esse primeiro momento a minha relação com Salvador sempre foi de grupo. Porque depois fizeram outros máster classes e por sinal comecei a me relacionar dessa forma, sem dizer: Agora a aula é em grupo! Depois, fui percebendo quanto eu ganhava por exemplo, não ficar repetindo. Percebi como era diferente pra mim, na Alemanha, estudar durante dois anos com um programa central que era uma coluna vertebral e ao mesmo tempo estar sempre mexendo com outros repertórios. Mas não de forma aprofundada, e sim levava peças que queria, mas sempre mantendo o programa central. E na Costa Rica, que era o velho sistema de aulas semestrais que eu tinha que montar não lembro se eram 10 peças por semestre de diferentes autores e estilos. E quando entrava de férias, no semestre seguinte, vinha um outro programa. Então, eu não tinha esse tempo de amadurecer como eu tive na Alemanha. Quando vim aqui eu percebi e comecei a juntar os cabos, as pontas e disse: primeiro, se eu dou aula individual, o menino vem e toca aqui a Sonatina Meridional. Por acaso ele sai e vem um outro e toca a mesma peça. É um desperdício de tempo pra mim e pra eles dois. Por que não juntar? Assim, eu percebi que começamos a crescer muito rápido (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

⁶ Definido segundo o documento de reestruturação do curso de Bacharelado em Instrumento da UFBA. [Vide referência, p. 94]

Os antigos programas rígidos dos conservatórios, que utilizavam este sistema de uma certa quantidade de estudos, peças, escalas, a cada semestre, evidentemente não consideravam as individualidades de cada estudante. E obviamente não permitiam amadurecimento das peças executadas que, pelo currículo, depois de tocadas no semestre não eram mais exigidas. Uma das características das classes que utilizam o SRSD é que a evolução dos estudantes está baseada em seus níveis individuais, desta forma, não há um momento pré-estabelecido para mudar de estágio. Os estudantes têm a oportunidade de revisitar os níveis quando for necessário. Nesta configuração adotada pelo professor, constantemente os estudantes revisitam níveis pelos quais já passaram e podem aprofundar os seus conhecimentos através do trabalho que é feito com o colega, que costumam presenciar e frequentemente, opinar.

Ainda sobre as descobertas adquiridas em sua prática profissional, o professor relata sobre como a configuração da turma em um formato de grupo potencializou a aprendizagem dos instrumentistas em formação. De acordo com o relato no trecho a seguir:

(...) E eu percebi também que o convívio entre eles sempre foi muito fluido. Muito, muito excepcionalmente alguém deu problema por alguma loucura da cabeça dele, mas isso é a verdadeira exceção. A verdade é que há um certo clima de amizade e há também um clima de... aquele estresse, que é necessário também de se expor. É melhor você ficar estressado aqui em sala de aula com seus colegas do que ir diretamente ao palco e não ter essa experiência. Porque se você é aluno individual e vai direto para o palco é um negócio assim, um frio danado. Já aqui, na situação de grupo acho que é uma ponte entre aula individual e o palco (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Uma das características das classes que utilizam o SRSD é que busca-se atender o domínio cognitivo, afetivo e comportamental. Os professores que utilizam o SRSD ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de autorregulação, motivação, atitudes positivas e crenças neles mesmos. Tocar para o professor na presença dos colegas é um dessensibilizante para a hora de subir no palco. E o professor procura tornar este fato um hábito, fazendo com que os estudantes se acostumem com a presença e comentários dos colegas.

Entender a formação do professor, a construção dos seus saberes docentes e a sua atuação profissional é de extrema importância neste trabalho pois, as estratégias discutidas aqui são resultados direto deste processo. Desta forma, a construção do "ser professor" não é um processo restrito aos cursos de formação de professores, e sim, um processo de construção de saberes conduzido durante toda a vida, oriundos de diversas fontes, inclusive dos cursos de formação.

As relações entre as estratégias utilizadas pelo professor e os estágios do SRSD chamam atenção. Principalmente porque o professor não teve acesso prévio a este modelo de instrução. A sua prática profissional é um construto formado por saberes oriundos de meios diferentes. Como visto, os saberes experienciais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes profissionais. As conexões entre o modelo de instrução, as estratégias utilizadas pelo professor e o seu processo de formação alimentam a ideia de que tanto a academia com suas sistematizações, quanto a atuação profissional de professores experientes têm grandes contribuições para o campo de formação de professores.

Embora o professor tenha declarado em entrevista, ser “um instrumentista que dá aulas” e que não recebeu nenhuma preparação específica para ser professor de instrumento, é notório o seu êxito na preparação dos alunos do curso de bacharelado em instrumento. O que reforça a discussão sobre a construção dos saberes docentes. É importante reconhecer a contribuição da formação acadêmica na construção dos saberes docentes. No entanto, também é importante levar em consideração os saberes construídos ao longo de anos de prática profissional, não entendendo que são antagônicos, mas, que dialogam no cotidiano profissional. Os mesmos podem contribuir de forma efetiva com a academia, com os profissionais em formação, com os egressos e tantos outros profissionais em busca de reflexões pedagógica das suas práticas.

7. O ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO COLETIVA DE VIOLONISTAS SOLISTAS

Embora na literatura consultada durante a pesquisa não tenha ficado claro a definição da modalidade ensino coletivo na subárea da educação musical, o que leva a entender que não existe um consenso entre os pesquisadores a respeito da definição epistemológica deste tema, assumo a responsabilidade de me referir a prática pedagógica abordada na pesquisa como uma possibilidade de ensino coletivo de violão. Com base nas reflexões feitas na revisão de literatura do trabalho, esta pesquisa entendeu o ensino coletivo e o ensino em grupo de instrumentos musicais como a mesma prática, pois os trabalhos utilizavam nomes diferentes para se referirem a mesma modalidade de ensino, diferindo apenas no instrumento musical foco do trabalho ou na metodologia e/ou técnica de ensino empregada. Defini ensino coletivo de instrumentos musicais como uma modalidade de ensino que visa a construção da aprendizagem musical através da interação do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem. Acreditando que as metodologias e técnicas de ensino são criadas, adequadas e aplicadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical, além das necessidades específicas de cada classe.

Mesmo o professor fazendo um atendimento individualizado, como é possível de ser observado na descrição dos grupos de estratégias de Detecção e exposição de problemas, Correção e orientação, e Avaliação, pude notar que a forma de condução das suas intervenções tinham foco no coletivo. As descrições presentes no grupo de Estratégias de interação com a classe facilitam a compreensão deste foco na condução da formação dos violonistas solistas através da problematização do que emergia do atendimento individualizado. Desta forma, percebi que as orientações eram direcionadas para todo a classe, com o objetivo de conduzir a formação de todos que ali estavam presentes.

Todos os estudantes recebiam a mesma orientação, mesmo que não pudessem colocar em prática naquele momento exato. O professor, de certa forma, buscava instrumentalizar estes estudantes para os momentos de estudo extraclasse, onde espera-se que eles articulem os seus conhecimentos com as novas informações afim de construir uma nova aprendizagem. Sabendo das especificidades da formação de um solista e da necessidade da prática, facilita o entendimento de que a sala de aula, no momento das orientações, não é o espaço onde o aluno possivelmente conseguirá atingir as mudanças técnico-musicais que se almeja. Levando em consideração que tocar um instrumento é uma habilidade psicomotora, assim necessitando de

prática, pois embora a definição de música e, por conseguinte, da prática musical, varie de cultura a cultura, "é da natureza humana que as habilidades psicomotoras necessitem de exercício (ou prática) para se manterem num nível de excelência" (SANTIAGO, 2010, p.131). No entanto, a sala de aula pode ser o espaço onde ele se instrumentalizará para esse fim. Assim, considerando as particularidades da turma pesquisada, onde posso citar: o nível técnico-musical e os objetivos do componente curricular, eu afirmaria que essa é uma prática de ensino coletivo de violão estruturada de acordo as necessidades da classe com o objetivo de desenvolver técnicas para resolver questões da performance musical. Ao que o professor se propunha a fazer de forma coletiva, que era instrumentalizar os estudantes para os momentos extraclasse, a sua condução das aulas atendia e a sua metodologia para tal reforçava a sensação de que aquela era uma aula coletiva.

O atendimento individualizado não é um fator que desqualifica esta prática pedagógica da modalidade de ensino coletivo de violão. Mesmo porque, espera-se que em qualquer que seja a modalidade de ensino, o professor possa ter este olhar individualizado. Que possa enxergar cada indivíduo que compõe a coletividade com suas qualidades e dificuldades. Este é um fator que não escapa a nenhuma prática de ensino de instrumento musical onde o professor tenha um mínimo compromisso com a aprendizagem do estudante. A questão é: Como esse olhar é estruturado? E como as intervenções são feitas em sala de aula? No entanto, isso vai depender das características de cada classe.

Este entendimento enfraquece a visão de que não seja possível dar toda a formação de um concertista em aulas coletivas, pensamento que pudemos ver na revisão de literatura deste trabalho. Vimos nesta pesquisa que é possível dar esta formação desde que a metodologia e as técnicas de ensino sejam elencadas de acordo aos objetivos esperados. Talvez, em um contexto onde todos estejam tocando ao mesmo tempo, ou seja, onde o professor utiliza outra metodologia e outras técnicas de ensino, ele tenha uma outra maneira de intervir nas necessidades de cada indivíduo. Um caminho que seja coerente com os objetivos esperados e o nível técnico-musical dos estudantes. Um fato que esta pesquisa tem mostrado é que não são apenas as metodologias, técnicas e conteúdos que definem se determinada prática é coletiva ou não, mas sim, a concepção de ensino, os objetivos dos procedimentos metodológicos, os princípios e como é feita a articulação entre os estudantes e o que se espera ensinar.

Embora muitas estratégias didáticas utilizadas pelo professor nesta pesquisa possam ser consideradas de grande eficácia para a dinâmica de uma máster classe, muitas delas são comuns em aulas de outros profissionais. Principalmente estratégias que fizeram parte dos grupos de Estratégia de detecção e exposição de problemas, Estratégias de correção e

orientação e Estratégias de Avaliação. Ao meu ver, apesar do trabalho eficiente feito pelo educador conduzindo as estratégias dos grupos citados, essas não seriam as principais contribuições desta classe para a área de formação de instrumentistas. Entretanto, destaca-se o formato pelo qual este ministra as suas aulas, administrando a situação de ter um aluno executante circundado por uma turma de ouvintes participantes, sem deixar de lado nenhuma das duas situações, dando atenção a ambos, simultaneamente e fazendo-os interagir.

Quando um determinado estudante está tocando, o professor precisa lidar com o atendimento individualizado ao executante. Ao mesmo tempo, existe uma sala repleta de outros instrumentistas em formação ávidos para aproveitar aquele momento de construção de aprendizagem. Além disso, os participantes da classe possuem diferentes níveis de habilidades técnico-musicais, esta “turma” agrega desde os recém-ingressos aos que estão no último semestre, sem nenhum tipo de distinção. Lidar com todas essas variáveis, sem perder o objetivo principal da classe, apresenta-se como uma das principais contribuições da atuação docente deste professor para a área de formação de instrumentistas. Com habilidade, o ele fazia com que toda a classe estivesse envolvida na aula, mesmo que de forma diferente. Este é um grande diferencial deste formato de máster classe não tradicional praticado pelo professor, onde se destaca a forma como é conduzido e o trabalho de interação com e entre a classe.

Ainda que as iniciativas de incluir toda a classe no processo tenham sido múltiplas e bem sucedidas, observo que existia um potencial ainda maior de exploração destas estratégias. Se, por exemplo, o professor tivesse estrutura para projetar as partituras ou ter cópias para todos os presentes, poderia aumentar ainda mais a participação do grupo, pois eles poderiam estar ainda mais inseridos na situação durante a execução. Outra estratégia que poderia ser válida seria se os estudantes fossem estimulados a terem acesso prévio as peças que seriam executadas em cada sessão. Porque poderiam fazer um estudo prévio com o objetivo de fazer intervenções mais consistentes na execução do colega. Isso ajudaria o executante, aumentaria o nível de conhecimento e criticidade de quem faria os comentários, e ainda, aumentaria o espírito colaborativo em sala de aula.

A observação da classe deste professor, no que se refere às estratégias de interação, mostra que é possível, que funciona e que também podem ser exploradas ainda mais estes tipos de estratégias. As estratégias de interação no processo de formação de instrumentistas no ambiente de sala de aula ainda podem ser ampliadas, principalmente neste ambiente de aprendizagem. No mercado de trabalho, na educação básica em diversas disciplinas e no ensino de música nas escolas, isso já é uma realidade, se pensarmos nos diversos métodos de aprendizagem cooperativa, a exemplo dos métodos: quebra-cabeças, tutoria entre iguais,

ensino recíproco, grupo de apoio, jogo de papéis, grupo de pesquisa, colaboração interprofissional e o grupo natural (MONEREO; GISBERT, 2005). Em música, tratando de ensino de instrumentos, as interações entre os estudantes já vêm sendo exploradas com turmas de iniciantes através do ensino coletivo de instrumentos musicais. No entanto, quando tratamos de formação de instrumentistas em nível de graduação, este ainda é um caminho a ser amplamente desenvolvido. Os avanços obtidos na classe observada através das interações entre os estudantes no processo educativo clarificam e apontam a necessidade de estudos mais aprofundados com relação a esse aspecto.

Vale salientar que este formato de aulas cria um ambiente onde, de certa forma, o processo de aprendizagem pode ser potencializado, devido as interações que acontecem durante o atendimento individualizado feito com o colega. Muitas vezes, ao longo das intervenções, o aluno já consegue informações suficiente para resolver problemas da sua execução, podendo posteriormente resolver questões mais complexas. Com isso, a turma ganha tempo e profundidade nas mediações do professor.

Durante toda a pesquisa uma das grandes dificuldades encontradas foi estabelecer uma nomenclatura para o tipo de classe foco desta investigação, devido às características múltiplas que integram este grupo. Outro fato, que contribuiu para este impasse, foi que o professor não tinha a preocupação de rotular o trabalho que ele estava fazendo, como pode ser observado em seu relato:

[...] Outro dia me perguntaram e eu não sabia responder. Me perguntaram: "Mario, você faz ensino coletivo?" Eu nem sei o termo, é ensino coletivo ou é aula em grupo? É diferente? Se diferencia? E eu digo: Não sei. E a pessoa que me perguntou ficou até meio irritada comigo. "Mas tem que dizer!". Eu digo: Aí você me coloca numa situação de ter que carimbar uma coisa que eu não sei, quem carimba são os teóricos. Não trabalho com isso. Se você quer me dizer que esse tipo de trabalho que faço tem tal nome é você quem coloca, não eu. [...] Eu não chamo. (Mario Ulloa, em entrevista em 10/09/2014).

Percebi durante a pesquisa que muitas das confusões que acontecem com relação ao ensino coletivo se deve aos equívocos ligados a termos como metodologias, técnicas de ensino, abordagens e a modalidades de ensino. Na maioria das situações acabam misturando tudo e deixando incompreensível o que vem a ser o ensino coletivo. Nesta pesquisa definimos a turma foco do trabalho como uma das possibilidades de ensino coletivo de violão porque entendemos o ensino coletivo como uma *modalidade de ensino*, de acordo a definição citada no início deste capítulo. Quanto a forma que o professor conduz as suas aulas, a sua

metodologia, é uma das diversas metodologias que poderiam ser empregadas dentro de uma *modalidade de ensino*. E o máster classe não tradicional, a aula expositiva, as discussões, são as *técnicas de ensino* utilizadas pelo professor para conduzir a turma. A partir das discussões levantadas nesta pesquisa, faz-se necessário uma revisão crítica das práticas de ensino de instrumento voltadas à formação de instrumentistas no que tange aos seus objetivos, e principalmente no que se refere a suas metodologias, necessitando quebrar preconceitos e avançar pedagogicamente.

A Educação Musical é uma subárea da música que tem ampliado bastante o seu campo de atuação nos últimos anos. Em seus domínios, é possível observar diferentes práticas de ensino e aprendizagem de música em diversos contextos, com uma variedade de objetivos, por diferentes meios. Por sua vez, o ensino de instrumentos musicais, que também está dentro dos domínios da Educação Musical, que lida com processos de ensino e aprendizagem de música, também tem a sua variedade de abordagens, públicos, contextos, objetivos e meios. Nesta pesquisa, lidei com um contexto bem específico de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, que é a formação de instrumentistas. Uma realidade na qual em sua lista de objetivos específicos esteve a formação profissional de violonistas solistas.

A formação profissional de instrumentistas tradicionalmente era feita na Escola de Música da UFBA em aulas individuais, com metodologias bem específicas. Nos últimos anos, isso mudou, acredito que pelas mudanças que vêm acontecendo na nossa sociedade. Posso citar que o maior acesso à informação, as mudanças de valores da nossa sociedade, o perfil dos estudantes contemporâneos, a maior procura por este tipo de formação, influenciou a forma de trabalho dos professores de instrumento. Embora o modelo de aula tutorial se mantenha em muitas instituições, em outras, as classes coletivas se tornaram uma necessidade premente.

Estes fatos geraram a necessidade de mudanças nos cursos que lidam com a formação profissional de instrumentistas, e não só eles, mas destaco esta realidade por existir a necessidade de um trabalho técnico-musical minucioso e pelas especificidades da formação. Muitos professores que lidam nesta realidade ainda são bastante resistentes à mudanças em suas aulas, principalmente quando se fala em colocar mais de um estudante em classes regulares. Aulas regulares de instrumento são essencialmente diferentes de máster classes pontuais e esporádicas, embora existam mudanças consideráveis neste campo da educação musical. Esta investigação traz justamente a análise da prática de um profissional experiente que buscou inovar nas suas aulas e obteve bons resultados.

Há algum tempo vem se desenvolvendo pesquisas, teorias e discussões nas áreas da Educação Musical, da Educação, da Psicologia, e em áreas afins com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos, inclusive, da música. Muitos campos de atuação da Educação Musical tem aproveitado estes resultados para otimizar o seu processo de ensino e aprendizagem. Mas, no que se refere ao ensino de instrumento para estudantes que buscam uma alta performance, esta apropriação de novos conhecimentos para otimizar os processos de ensino e aprendizagem ainda tem sido incipiente, no que se refere às escolas brasileiras. No entanto, esta apropriação de novos caminhos é inevitável, pois, as aulas individuais de instrumento estão cada dia mais insustentáveis nas universidades do nosso país, o que de certa forma, leva os professores a reunir seus alunos em classes criando “seminários de instrumento”. Para tal, é necessário encontrar maneiras de conduzir estas novas classes que sejam igualmente válidas para os professores e para os estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação trouxe a análise de uma realidade vista por diversos mirantes. Como foco principal, tomamos a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação. Foi possível observar que as estratégias utilizadas pelo professor tinham grande relação com o modelo instrucional SRSD, o que revelou um ensino voltado para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem nos estudantes. Desta forma, tinha como objetivo principal das aulas a aquisição de habilidades autorregulatórias, o que permitiu uma configuração particular no processo de formação dos instrumentistas. Isso permitia a configuração de objetivos que iam além da execução de determinada peça, assim como, que os estudantes se tornassem independentes o mais rápido possível e que eles adquirissem, nas aulas, técnicas para resolver questões da performance musical. No entanto, era impossível falar da atuação profissional sem entender o caminho que levou este profissional a trabalhar desta forma. Foi quando se fez necessário uma discussão da formação profissional do professor investigado.

Esta pesquisa levantou questões complexas no que se refere a mudanças metodológicas na formação de instrumentistas. Mas além disso, deixa um ponto de reflexão importante com relação aos cursos de formação de professores de música. Esta reflexão tem como tema central, como estes cursos podem considerar a trajetória profissional e a formação musical dos seus estudantes para potencializar a aprendizagem de todos que ali estão envolvidos. Pois, foi visto que, no caso do professor investigado, esses foram os principais alicerces da sua formação enquanto docente. Os frutos gerados, por sua vez, tem levantado curiosidade de professores da área, o que motivou esta investigação.

Enquanto educador musical com grande afinidade a diversos campos de atuação, esta pesquisa trouxe importantes inquietações. A principal delas foi desenvolver uma prática profissional na qual se possa olhar individualmente para cada estudante e fazer com que a individualidade de cada um seja potencializada a ponto de contribuir na construção dos conhecimentos dos colegas, mantendo o dinamismo da aula. Essa é uma prática que pode ser empreendida em qualquer campo de atuação da educação musical, com variados objetivos, em diversos níveis, por plurais meios.

Enquanto ser humano, ter estudado os referenciais de análise e observado os objetivos do trabalho feito pelo professor, me fez entender o quanto somos protagonistas da nossa história em todas as áreas da nossa vida, inclusive, na construção de conhecimentos, mesmo

considerando as influências do meio. Entender que somos protagonistas e parcialmente responsáveis pelas mudanças em nossas trajetórias, gera um sentimento de responsabilidade e de motivação frente aos desafios futuros. Acredito que nas entrelinhas desta investigação existem pistas para esse caminho de formação do ser humano como protagonista parcialmente responsável pela sua história de vida.

Através desta pesquisa foi possível observar que existem temas afins que podem ser explorados em investigações futuras. Dentre eles, vejo a necessidade de entender, a partir da ótica dos estudantes, os desdobramentos deste formato de condução das aulas na aprendizagem deles, além de compreender como se sentem participando de aulas coletivas. Outro tema que me chamou atenção e que acredito que renderia uma rica investigação, é o aprofundamento das estratégias de interação na sala de aula, neste contexto de ensino e aprendizagem. Buscando caminhos para este tipo de prática nas classes de formação de instrumentistas.

Entendo que a leitura do SRSD e as relações feitas com a prática profissional abordada na pesquisa, sejam um ponto de partida para uma reflexão maior no que diz respeito à concepção dos interesses nas classes de diversas áreas. E ainda, a pesquisa traz uma visão de que os objetivos podem ir além da mera aquisição de conteúdos técnicos. Espero que esse trabalho possa contribuir para a formação de futuros educadores musicais que pretendem trabalhar com formação de instrumentistas. Além disso, com educadores que já atuam nessa área e pretendem refletir as suas práticas docentes. E ainda, com instrumentistas que desejam otimizar o seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C . Motivação e ensino de música. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. **Mentes em Música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 111-130.
- BARBOSA, J. **Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ ou Individual de instrumentos de Banda**. Jundiaí: Keiboard Editora Musical LTDA, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, J. C. **Ensino Coletivo do Violino para crianças de cinco anos: Um estudo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará**. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.
- CRUVINEL, F. M. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social**. 2003. 321f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2003.
- _____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.
- _____. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.
- COSTA, A E. B. da C. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.
- DANTAS, T. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2010.
- DIAS, José Leonel Gonçalves. Iniciação e Prática de Instrumentos de Cordas através do ensino coletivo - Um método para professores e alunos. 1993. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- DUKE, R. A.; SIMMONS A. L. The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Fall 2006. n. 170, p. 7-19.

DUKE, R. A. Their Own Best Teachers: How We Help and Hinder the Development of Learners' Independence. **Music Educators Journal**. December. 2012. p. 36-41.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, João Maurício. Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método. 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HARDER, R. **A abordagem pontes no ensino de instrumento**: Três estudos de caso. 2008. 352f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008.

HARRIS, K. R. et al. Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Org.) **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**: Educational Psychology Handbook Series. New York: Routledge, 2011. p. 187–202.

HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Self-Regulated Strategies Development in Writing: Development, Implementation, and Scaling Up. In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Ed) **Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines**: A Tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte: NC, IAP Inc 2013. p. 59–87.

LONG, M.; GAUNT, H.; HALLAM, S.; CREECH, A. **Mapping Master classes**: Format, content & style. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/2848688/Mapping_Master_classes. Acesso em 22 jan. 2015.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e tese. 5. ed. – Salvador : EDUFBA, 2013. 145 p. ; il.

MALAGA, L.S. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MONEREO, C.; GISBERT, D. D. **Tramas**: procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTANDON, M. Aula de Piano e Ensino de Musica - Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

_____. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: Mapeando as questões da área. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.

MORAES, Abel. O ensino do violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes. 1995. 77 f. Monografia (Especialização em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MOREIRA, T. A. M. **“Transformar Música”**: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós- Graduação em Música, Florianópolis, 2014.

NASCIMENTO, M. A. T. **Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Enaldo. O Ensino coletivo dos instrumentos de corda: Reflexão e prática. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ORTINS, F.; CRUVINEL, F. M.; LEÃO, E. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.

PEÑARANDA, M. E. U. Entrevista cedida a Luan Sodré de Souza em 10 de Setembro de 2014.

PEREIRA, M. F. O ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. 5., 2012, Goiânia. **ANAIS DO V ENECIM** Goiânia: UFG, 2012, s/p.

POLYDORO, S.; AZZI, R. G. Auto-Regulação: Aspectos Introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149–64.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Sociocognitiva: Introduzindo Modelos de Investigação e Intervenção. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 05 Nov. 2014.

ROSE, D. Análise de Imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes., 2002. p. 343-364.

SANTIAGO, P. F. A Integração da Prática Deliberada e da Prática Informal no Aprendizado da Música Instrumental. **PerMusí**, Belo Horizonte, n. 13, 2006, p.52-62.

SANTOS, E. S. G. **Educação Musical em Projetos Sociais: Os Saberes docentes em ação**. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÃO, A. M. V. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B.. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e prática**. Natal, Salvador, Porto Alegre: EDUFRRN, EDUNEB, EDIPUCRS, 2012.

SOUZA, H. R. **Processos de ensino coletivo de bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA BARRETO, M. S. **Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes**. 2008. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

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

TORRES, S. I. **Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

_____, C. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. 1., 2004, Goiânia. **ANAIS DO I ENECIM** Goiânia: UFG, 2004, s/p.

_____. Ensino coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRAS, R. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 256-264.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. 2007. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20

Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf. Acesso em 19 Nov. 2014.

ULLER, A. J. H. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música:** Um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Reestruturação curricular do curso de Bacharelado em Instrumento, habilitações:** Instrumentos de Orquestra, Piano / Teclado e Violão. Salvador: Escola de Música (Colegiado de Instrumento), 2009. 81 p.il.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

YING, L. M. O ensino coletivo direcionado no violino. 2007. 227F. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZORZAL, R. C. **Explorando master-classes de violão em festivais de música:** um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. 2010. 223f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Mario, esta entrevista visa ratificar alguns pontos que observei durante as suas aulas. Procurarei não direcionar as perguntas para as minhas opiniões, antes quero saber do pensamento que lhe move enquanto professor de instrumento. Estou me comprometendo a lhe enviar uma cópia da transcrição desta entrevista e também de fazer os ajustes que forem necessários apontados por você antes da edição final.

O que você pode me dizer das aulas de violão que você recebeu durante a sua formação?

É comum o formato de aulas individuais de instrumento para a graduação.
Quando e por que você começou a trabalhar com o formato de aulas abertas?

Qual a sua expectativa de aprendizagem dos alunos nestas aulas?

Em sua opinião, existe diferença entre o que você faz aqui e um máster classe tradicional?
Quais?

Como você vê a ideia de trabalhar com uma plateia (ou um grupo, classe) que não ser fixo, não saber exatamente quem estará na aula e como será a aula?

Desta forma, quais suas expectativas para a formação dos estudantes?

Percebi que é possível para os alunos matriculados e ouvintes entrar e sair da sala durante a sua aula na hora que acharem conveniente. O que você pensa disso?

Gostaria que você comentasse acerca do momento de estudo dos alunos, como eles fazem, quantas horas... Isto poderia ser classificado como uma preocupação ou como você classificaria este momento?

Percebi que você pergunta aos alunos o que eles acham da própria execução antes de dar a sua opinião. Porque você faz essas perguntas? Em minhas observações percebo que os alunos esperam que você corrija o que está errado.

Em sua aula estão presentes vários alunos sala. No entanto, só um toca por vez. O que representa para você ter outros presentes no mesmo espaço físico? Por que?

Quando você está trabalhando com um aluno específico, o que representa a presença de outros estudantes?

Nos momentos de execução individual, me descreva como funcionam as observações que você faz para os alunos. Notei que tanto podem ser bem minuciosas quanto genéricas. Isto pode refletir no aprendizado dos que estão assistindo?

Para você, existem aspectos intrínsecos que são motivadores e desmotivadores para este formato de trabalho que você faz?

Acrescente qualquer informação importante que você deseje, me indague sobre aspectos que deixei passarem despercebidos. Esteja a vontade para colocar-se sobre qualquer assunto.

ANEXO A - Mapas de permanência dos alunos nas aulas.

Aula 1

Aluno / Tempo de aula	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	01:00	01:05	01:10	01:15	01:20	01:25	01:30	01:35	01:40	
Estudante 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 6		00:54	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 7		11:50	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 8									0:44:32	x	x	x	00:56:27	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 9										00:48:57	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 10		00:24	00:46								00:54:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 11														11:00:45	x	x	x	x	x	x	x

Aula 2

Aluno / Tempo de aula	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	00:00	00:05	01:10	01:15	01:20	01:25	01:30	01:35	01:40	01:45	01:50	01:55	02:00	02:05	02:10	02:15	02:20	
Estudante 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 3			11:46	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 4			01:11:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 5								00:43:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 6										00:40:30	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 7														00:58:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 8															01:00:04	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Estudante 9																01:41:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 10																												00:40:10	x

Aula 3

Aluno / Tempo de aula	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	01:00	01:05
Estudante 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 4	00:44	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 5	01:40	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 6					15:42	x	x	x	x	x	x	x	x

Aula 4

Aluno / Tempo de aula	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	01:00	01:05	01:10	01:15	01:20	01:25	01:30	01:35	01:40	01:45	01:50	
Estudante 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0:50:40	x	x	01:01:10	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 2		00:40	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 3		00:37	x	x	x	x	x	x	x	00:40:42	0:47:40	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 4			x	x	x	x	x	00:00:00	42:07	44:15													
Estudante 5			x	x	x	x	x	x	x	0:44:52													
Estudante 6			x	x	20:30																		
Estudante 7			10:30	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 8				11:08	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Estudante 9													01:03:50	x	x	x	x	x	x	x	01:38:28		
Estudante 10																						01:17:38	x

 Permanência na classe

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Senhor (a)

Sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Estou realizando um projeto de mestrado em Educação Musical sobre estratégias para a formação de violonistas solistas em classes de seminários em instrumento. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (VIEMUS-UFBA). O objetivo geral é investigar quais estratégias podem ser utilizadas para a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação. Nesta etapa está sendo solicitada a sua participação em uma entrevista e permitindo filmar as aulas nas quais você participa, como parte da coleta de dados, sabendo que os vídeos serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, não sendo permitido de forma alguma o uso comercial das gravações. Pretende-se fazer um estudo de caso, buscando responder a seguinte pergunta: Quais estratégias podem ser utilizadas para a formação de violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento de um curso de graduação?

É importante dizer que as imagens serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e que não serão publicadas sem uma autorização prévia. Para participar desta etapa do projeto (permitir a filmagem das aulas e conceder uma entrevista) será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação na pesquisa é voluntária. Esclareço que não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. O tempo previsto para as filmagens é de aproximadamente 2 h (duas horas), das 15h às 17h nas segundas, quartas e quintas do período letivo de 2013. 2. Serão filmadas aproximadamente 5 (cinco) aulas, sendo que a depender da necessidade esse número pode ser ampliado, desde que não haja problemas para o professor. Seu nome foi escolhido por terem sido identificadas importantes potencialidades para esta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração!

Responsável pela Pesquisa: Luan Sodré de Souza, sob supervisão e orientação da Prof^a.
Dr^a. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA).

Eu, Mário Ollor concordo em participar da
pesquisa "Estratégias para a formação de violonistas solistas em classes de seminários
em instrumento de um curso de graduação", a ser realizada pelo pesquisador Luan Sodré
de Souza, em projeto de pesquisa de mestrado em Educação Musical do PPGMUS-
UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu
consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do
conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus
cuidados.

Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Não desejo participar da pesquisa

Local: Salvador Data: 23, 03 , 2015
Assinatura: Mário E. Ollor

Luan Sodré
violuan@hotmail.com

Cristina Tourinho
crisstourinho@gmail.com