



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

**ROBSON BARRETO MATOS**

**CHORO  
UMA PROPOSTA DE ENSINO DA TÉCNICA VIOLONÍSTICA**

Salvador  
2009

**ROBSON BARRETO MATOS**

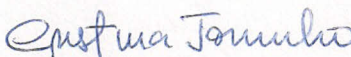
**CHORO**  
**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA TÉCNICA VIOLONÍSTICA**

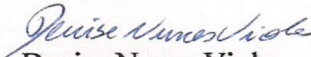
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

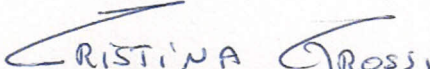
Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho

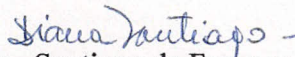
Salvador  
2009

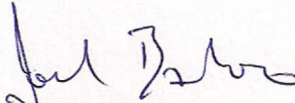
**A Tese de Robson Barreto Matos foi aprovada**

  
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Orientadora

  
Denise Nunes Viola

  
Cristina de Souza Grossi

  
Diana Santiago da Fonseca

  
Joel Luis da Silva Barbosa

Salvador, 10 de fevereiro de 2009

A meus pais, minha mulher  
Janete e minha filha Maria  
Júlia.

# Agradecimentos

A Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho, pela orientação, incentivo e sugestões fundamentais para a realização desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho, Profa. Dra. Alda Oliveira, Profa. Dra. Diana Santiago, Profa. Dra. Sonia Chada, Prof. Dr. Luis César Magalhães, com os quais cursei disciplinas que me transmitiram valiosos conhecimentos para a realização desse trabalho.

A Profa. Dra. Denise Viola e à Profa. Dra. Verônica Lima do Departamento de Estatística do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia, pelas sugestões e realização dos testes estatísticos aplicados nesse trabalho.

Aos alunos de violão da EMUS-UFBA que aceitaram participar dessa pesquisa e sem os quais esse trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores que participaram da avaliação desse trabalho, como juízes independentes, e forneceram dados para a análise que conduziu aos resultados.

Aos professores de violão de universidades brasileiras que tiveram predisposição a responder ao questionário de pesquisa, sendo o resultado da análise desse questionário fundamental para a elaboração do repertório tradicional aplicado aos alunos do grupo-controle.

Aos professores que aceitaram participar da minha banca de defesa: Profa. Dra. Cristina Grossi da Universidade de Brasília (UNB), Prof. Dr. Joel Barbosa, Profa. Dra. Diana Santiago e Profa. Dra. Denise Viola da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aos Professores Cleudson Passos e Jailson Coelho, professores substitutos de

violão na EMUS-UFBA durante o meu período de afastamento para realização dessa pesquisa.

Ao grande amigo e colega de trabalho Carlos Chenaud pela participação no meu Recital, atividade obrigatória do Doutorado em Música, realizado no Instituto de Música da UCSAL e, a sua participação no fórum “Choro: uma abordagem de ensino da técnica violonística”, realizado na EMUS-UFBA. Agradeço também pelas longas conversas informais que me ajudaram a refletir sobre o tema.

A grande amiga, professora e colega de trabalho Sonia Chada, pelas valiosas sugestões, discussões, conversas informais, que renderam idéias concretas aplicadas nesse trabalho.

A minha mulher Janete e minha filha Maria Júlia, pela compreensão, carinho, incentivo e paciência.

# Resumo

O objetivo principal nesse trabalho foi estudar o repertório do Choro, na concepção de gênero musical, na preparação técnica de alunos ingressos no curso de graduação em violão, na disciplina Instrumento I (MUS-200) da *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. Para isso, desenvolveu-se uma abordagem para o ensino da técnica violonística através do Choro.

As discussões que serviram de alicerce para esse trabalho são baseadas: nas perspectivas atuais da educação musical que consideram a cultura local e, conseqüentemente, a música popular nos seus processos de ensino-aprendizagem de música; nas idéias de Christopher Small, sobre o entendimento das questões relacionadas ao eurocentrismo e à importância da valorização das nossas raízes culturais e, de Jusamara Souza, sobre cultura, diversidade, novos espaços para a educação musical no Brasil e sua proposta de desenvolvimento de pesquisa para a produção de material didático em música; e, no significado do gênero musical brasileiro Choro, tanto nos aspectos históricos, culturais e sociais quanto no reconhecimento que vem adquirindo na área de pesquisa em música nos últimos anos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa experimental com a aplicação do método experimental de duas amostras independentes com grupo-controle e grupo-experimental, sendo que com o primeiro utilizou-se o repertório tradicional e com o segundo o repertório do Choro. As amostras foram constituídas de alunos ingressos no curso de graduação em violão na *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, em 2008, que tiveram aulas ministradas pelo próprio pesquisador. Foram aplicados pré-teste e pós-teste com registros em áudio e vídeo da execução de uma peça por cada aluno, nos momentos anteriores

e posteriores à aplicação do experimento. A avaliação dos alunos foi feita por cinco juízes independentes constituídos por professores doutores de violão de universidades de música no Brasil, sob critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador. Os juízes avaliaram o desempenho técnico de mão direita e esquerda de cada aluno separadamente.

Os resultados foram obtidos através de análise estatística com a aplicação do teste de aleatorização como ferramenta para o teste da hipótese de diferença entre os grupos, controle e experimental, para a mão direita e esquerda. Foi observada a existência de diferença entre os grupos ao nível de 10% de significância a favor do grupo-experimental apenas para a mão direita. Dessa forma, os resultados apontaram para uma diferença positiva e significativa no desempenho técnico de mão direita dos alunos preparados com o repertório do Choro, quando comparados com os alunos preparados com o repertório tradicional.



# Abstract

The main purpose on this work was to study the repertoire of Choro, in the musical genre conception, in the technical preparation of students enrolling in the graduation course in guitar, in the discipline Instrument I (MUS-200) of the *School of Music in the Federal University of Bahia*. To this end, it has developed an approach to the teaching of the guitar technique through the Choro.

The discussions that served as the foundation for this work are based: on the current perspective for musical education to consider the local culture, and consequently, the popular music in the processes of teaching-learning of music; on ideas of Christopher Small, on the understanding of issues related to the Eurocentrism and the importance of the valorization of our cultural roots, and Jusamara Souza on culture, diversity, new spaces for music education in Brazil, and its proposal for the development of research for the production of teaching materials in music; and in the meaning of the musical genre Brazilian Choro, both in historical, Cultural and social aspects, as it gained in importance in the area of research in music in recent years.

The methodology used was the experimental research with the application of the experimental method of two independent samples, control-group and experimental-group, while the first was using the traditional repertoire, the second was using the repertoire of Choro. The samples were made up of students enrolling in the graduation course in guitar at the *School of Music in the Federal University of Bahia*, in 2008, which had classes taught by the researcher. It was applied pre-test and post-test with records in audio and video of the execution of a piece for each student, in the moments before and after the implementation of the experiment. The assessment of students was made up of five

independent judges consisting of doctors teachers of the guitar in the music universities in Brazil, under pre-established criteria by the researcher. The judges evaluated the technical performance of his right and left hand of each student.

The results were obtained through statistical analysis to the application of randomization test as a tool for testing the hypothesis of difference between the groups, control and experimental, for the right hand and left. It was observed that there are differences between the groups at the level of 10 % significance for the experimental group, just to the right hand. Thus, the results pointed to a positive and significant difference in technical performance of right hand of the students prepared with the repertoire of Choro, when compared with students prepared with the traditional repertoire.

# Sumário

Lista de Figuras . . . . .	xiv
Lista de Tabelas . . . . .	xvi
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1 Revisão da Literatura</b>	<b>17</b>
1.1 Embasamento filosófico . . . . .	17
1.1.1 Música, Sociedade e Educação . . . . .	17
1.1.2 Música, Sociedade e Educação no Brasil . . . . .	27
1.2 O Choro como gênero musical . . . . .	31
1.2.1 O Choro e sua origem . . . . .	31
1.2.2 O Choro e os Violonistas . . . . .	34
1.2.3 O Choro e os Compositores . . . . .	38
1.2.4 O Choro e a Pesquisa . . . . .	45
1.3 O Estudo da Técnica Violonística . . . . .	64
1.3.1 Mão Direita . . . . .	65
1.3.2 Mão Esquerda . . . . .	69
<b>2 Metodologia</b>	<b>72</b>
2.1 Método de pesquisa . . . . .	72
2.2 Estudo-piloto e Estudo-principal . . . . .	76
2.3 População envolvida . . . . .	77
2.4 Constituição da amostra . . . . .	77
2.5 Seleção dos Juízes Independentes . . . . .	80
2.6 Grupo-Controle e Grupo-Experimental . . . . .	81
2.7 Instrumentos de coleta de dados . . . . .	83
2.7.1 Entrevistas . . . . .	83
2.7.2 Questionários . . . . .	85
2.7.3 Gravações . . . . .	86
2.8 Perfil dos alunos selecionados . . . . .	91
2.9 Procedimentos adotados . . . . .	97

2.9.1	Parâmetros para aulas e análise técnica . . . . .	97
2.9.2	Repertório trabalhado nas aulas do experimento . . . . .	99
2.9.3	Aplicação do repertório selecionado . . . . .	119
2.9.4	Procedimentos para a realização das aulas . . . . .	124
2.9.5	Avaliação dos testes empregados . . . . .	126
2.9.6	Prova estatística utilizada . . . . .	128
<b>3</b>	<b>Resultados</b>	<b>134</b>
3.1	Condução das aulas . . . . .	134
3.2	Descrição dos dados . . . . .	141
3.2.1	Notas e médias por aluno . . . . .	141
3.2.2	Comparação entre as médias dos alunos . . . . .	143
3.2.3	Comparação entre as médias dos grupos por juiz . . . . .	145
3.3	Análise estatística . . . . .	148
3.4	Análise das observações dos Juízes . . . . .	154
	<b>Conclusão</b>	<b>163</b>
	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>167</b>
	<b>Apêndices</b>	
<b>A</b>	<b>Exemplo de transcrição de entrevista</b>	<b>173</b>
A.1	Estudo-piloto . . . . .	173
A.2	Estudo-principal . . . . .	174
<b>B</b>	<b>Questionário de pesquisa</b>	<b>175</b>
<b>C</b>	<b>Tipo de Repertório</b>	<b>177</b>
<b>D</b>	<b>Tipo de Exercícios</b>	<b>183</b>
<b>E</b>	<b>Exemplos de planos de aula do Estudo-piloto</b>	<b>189</b>
E.1	Grupo-controle . . . . .	189
E.2	Grupo-experimental . . . . .	193
<b>F</b>	<b>Exemplos de planos de aula do Estudo-principal</b>	<b>197</b>
F.1	Grupo-controle . . . . .	197
F.2	Grupo-experimental . . . . .	200
<b>G</b>	<b>Resultado da avaliação dos Juízes Independentes no estudo-piloto</b>	<b>202</b>

<b>H</b>	<b>Material de avaliação para os Juízes do estudo-principal</b>	<b>205</b>
H.1	Orientações e procedimentos . . . . .	205
H.2	Tabela de definição dos parâmetros técnicos . . . . .	207
H.3	Formulário de avaliação . . . . .	209
<b>I</b>	<b>Resultado da avaliação dos Juízes Independentes no estudo-principal</b>	<b>210</b>
<b>J</b>	<b>Resultado da padronização das variáveis</b>	<b>211</b>
J.1	Mão direita . . . . .	211
J.2	Mão esquerda . . . . .	212
<b>K</b>	<b>Exemplos de transcrições de aula do estudo-principal</b>	<b>214</b>
K.1	Grupo-controle . . . . .	214
K.2	Grupo-experimental . . . . .	220
	<b>Anexo - Programa do Vestibular de Música - Curso de Instrumento da UFBA</b>	<b>227</b>

# Lista de Figuras

1.1	Resultado de interpretação rítmica no <i>jazz</i> . . . . .	19
1.2	Resultado de interpretação rítmica na música brasileira . . . . .	20
2.1	Posição da câmara no estudo-piloto . . . . .	88
2.2	Posições das câmaras no estudo-principal . . . . .	90
2.3	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres (Etapa 1) .	105
2.4	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de doutores (Etapa 1)	106
2.5	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres e doutores (Etapa 1) . . . . .	106
2.6	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres (Etapa 2) .	108
2.7	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de doutores (Etapa 2)	109
2.8	Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres e doutores (Etapa 2) . . . . .	109
2.9	Trechos do <i>Estudo 1 (25 Estudos Op. 60)</i> de M. Carcassi . . . . .	120
2.10	Trecho do <i>Estudo 2 (25 Estudos Op. 60)</i> de M. Carcassi . . . . .	120
2.11	Trecho do <i>Estudo VI</i> de L. Brouwer . . . . .	121
2.12	Trecho do <i>Estudo IV</i> de L. Brouwer . . . . .	121
2.13	Trechos do choro <i>Tico - Tico no Fubá</i> de Zequinha de Abreu (melodia) . .	122
2.14	Trecho do choro <i>Descendo a Serra</i> de Pixinguinha (melodia) . . . . .	122
2.15	Trecho do choro <i>Escorregando</i> de Ernesto Nazareth (melodia) . . . . .	122
2.16	Trecho do choro <i>Brasileirinho</i> de João Pernambuco . . . . .	123
2.17	Trecho do choro <i>Tico -Tico no Fubá</i> de Zequinha de Abreu (acompanha- mento) . . . . .	123
2.18	Box-plot . . . . .	130
3.1	Trecho do <i>Estudo 2</i> de Matteo Carcassi . . . . .	136
3.2	Trecho do choro <i>Escorregando</i> de Ernesto Nazareth (melodia) . . . . .	139
3.3	Alunos do grupo-controle (mão direita) . . . . .	144
3.4	Alunos do grupo-controle (mão esquerda) . . . . .	145
3.5	Alunos do grupo-experimental (mão direita) . . . . .	145
3.6	Alunos do grupo-experimental (mão esquerda) . . . . .	146

3.7	Grupo-controle (mão direita) . . . . .	146
3.8	Grupo-controle (mão esquerda) . . . . .	147
3.9	Grupo-experimental (mão direita) . . . . .	147
3.10	Grupo-experimental (mão esquerda) . . . . .	148
3.11	Grupo-controle - comparação entre mão direita e mão esquerda . . . . .	150
3.12	Grupo-experimental - comparação entre mão direita e mão esquerda . . . . .	152
3.13	Comparação entre os grupos controle e experimental . . . . .	153
3.14	Box-plot das diferenças das notas padronizadas pelos juízes para a mão direita . . . . .	153
3.15	Box-plot das diferenças das notas padronizadas pelos juízes para a mão esquerda . . . . .	154

# Lista de Tabelas

1	Repertório e exercícios mais citados . . . . .	12
2.1	Dia e horário das aulas do estudo-piloto . . . . .	79
2.2	Dia e horário das aulas do estudo-principal . . . . .	80
2.3	Juízes Independentes do estudo-piloto . . . . .	81
2.4	Juízes Independentes do estudo-principal . . . . .	81
2.5	Peças executadas pelos alunos do estudo-piloto . . . . .	87
2.6	Peças executadas pelos alunos do estudo-principal . . . . .	91
2.7	Amostra-alvo (valores absolutos) . . . . .	104
2.8	Amostra-alvo (valores em porcentagem) . . . . .	104
2.9	Amostra-reduzida na Etapa 1 (valores absolutos) . . . . .	104
2.10	Amostra-reduzida na Etapa 1 (valores em porcentagem) . . . . .	105
2.11	Amostra-reduzida na Etapa 2 (valores absolutos) . . . . .	107
2.12	Amostra-reduzida na Etapa 2 (valores em porcentagem) . . . . .	108
2.13	Qualificação dos professores . . . . .	110
2.14	Tempo de ensino dos professores . . . . .	110
2.15	Tipo de curso . . . . .	111
2.16	Autores e repertório mais citados . . . . .	111
2.17	Autores e exercícios mais citados . . . . .	112
2.18	Repertório do grupo-controle no estudo-piloto . . . . .	113
2.19	Repertório do grupo-controle no estudo-principal . . . . .	114
2.20	Repertório do grupo-controle - elementos e habilidades . . . . .	116
2.21	Repertório do grupo-experimental . . . . .	117
2.22	Repertório do grupo-experimental - elementos e habilidades . . . . .	118
2.23	Amplitude entre nota mínima e máxima . . . . .	131
3.1	Aluno A (Grupo-controle) - notas e médias . . . . .	141
3.2	Aluno B (Grupo-experimental) - notas e médias . . . . .	142
3.3	Aluno C (Grupo-experimental) - notas e médias . . . . .	142
3.4	Aluno D (Grupo-experimental) - notas e médias . . . . .	142
3.5	Aluno E (Grupo-controle) - notas e médias . . . . .	143



3.6	Aluno F (Grupo-experimental) - notas e médias . . . . .	143
3.7	Aluno G (Grupo-controle) - notas e médias . . . . .	144
3.8	Estatísticas descritivas para o grupo-controle - mão direita . . . . .	149
3.9	Estatísticas descritivas para o grupo-controle - mão esquerda . . . . .	150
3.10	Estatísticas descritivas para o grupo-experimental - mão direita . . . . .	151
3.11	Estatísticas descritivas para o grupo-experimental - mão esquerda . . . . .	151

# Introdução

## A Educação Musical Brasileira e a Música Popular

Nos últimos anos os educadores musicais brasileiros vêm questionando as práticas tradicionais do ensino de música e, como resultado, novas perspectivas surgiram na Educação Musical Brasileira como: 1) valorizar a cultura brasileira; 2) considerar o contexto cultural do aluno; 3) ampliar o repertório; 4) reconhecer os diversos espaços sociais onde se faz música; 5) valorizar a pesquisa em música; 6) buscar novas metodologias de ensino (Santiago 1994; Hentschke 1995; Oliveira 1997; Freire 1998; Arroyo 2000).

Os questionamentos acerca da situação da educação musical no Brasil tomaram impulso com os encontros anuais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), e desde o primeiro encontro, em 1992, no Rio de Janeiro, já se discutiam as necessidades de mudanças. Tacuchian (1992) comenta que 25 anos antes desse período a educação musical no Brasil já vinha experimentando vários caminhos metodológicos, atuando no campo da educação formal e não formal, e acrescenta que a Universidade vem lutando para criar seu próprio perfil. Segundo o autor:

a autonomia universitária permitirá que, cada Universidade encontre sua vocação, e defina suas estratégias de ação a serviço da sociedade e, dentro de um contexto cultural nacional e internacional, transmitindo e criando novos conhecimentos (Tacuchian 1992, 5).

Em 1994, o tema discutido durante o *III Encontro Anual da ABEM*, foi “Educação Musical no Brasil: tradição e inovação”. Nesse encontro, Santiago (1994) argumentou que os professores de instrumento das instituições de ensino utilizavam processos formais e individuais com uma maior valorização do ensino individual e a imitação com repetição

tomou o lugar de uma visão mais reflexiva, principalmente no estudo da técnica. A autora acrescenta que havia uma “tendência de acomodação aos processos por meio dos quais foram eles próprios educados, sem uma exploração de novos métodos”, e que “ocorre, inclusive, uma acomodação ao repertório padrão, e ouvem-se dezenas de alunos a repetirem as mesmas obras anos após anos” (Santiago 1994, 226). Em contraposição, a essa atitude, a autora comenta que:

O papel da educação musical no processo de crescimento do músico é o de possibilitar o melhor aproveitamento dos potenciais musicais do indivíduo, evitando lacunas na sua formação, e permitindo a organização do seu conhecimento (Santiago 1994, 221).

No mesmo encontro, Beyer (1994) sugeriu que a educação musical necessitava de inovações, mas alertou para que essas inovações não rompessem com as estruturas já consolidadas. Ela ainda acrescentou que precisávamos deixar de aplicar os modelos provenientes de outros países sem critério algum: “Precisamos de um modelo brasileiro, cujas características se adequem à nossa cultura - ou culturas -, ao nosso povo e à nossa realidade” (Beyer 1994, 107).

Considerando a colocação de Santiago (1994) sobre aproveitar melhor os potenciais dos alunos, Feichas (2006) faz uma observação sobre os estudantes da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que pode ser extensiva à outras universidades e vista como uma análise preliminar para a colocação de Santiago. Num estudo exploratório sobre as diferenças e similaridades nas atitudes, valores, crenças e comportamentos dos estudantes da UFRJ, a autora define três tipos de estudantes com relação ao âmbito de conhecimento: aqueles que adquiriram seus conhecimentos principalmente na música popular; aqueles que obtiveram experiência apenas com música erudita em instituições de ensino de música ou particular; e aqueles que tiveram experiências com a música popular e erudita. Sobre o aprendizado dos alunos “é preciso estar ciente de seus pontos de vista, conflitos e expectativas, como também, dos tipos de habilidades e conhecimentos utilizados quando aprendem música.” (Feichas 2006, 1).

Para Hentschke (1995), a educação musical tem o compromisso de preservar as produções sociais e culturais valorizando as nossas bases culturais, acrescentando que:

“Não podemos continuar desconsiderando a referência musical dos nossos alunos, suas experiências anteriores, impondo a eles, de maneira muitas vezes arbitrária, uma seleção de repertório a partir somente da perspectiva do professor” (Hentschke 1995, 131). Arroyo (2000) traz uma perspectiva mais positiva com relação a esse assunto, quando coloca que nas últimas três décadas houve uma postura mais relativizada, com relação às reflexões e práticas da educação musical tanto escolar quanto acadêmica, resultando na consideração dos diferentes contextos sociais e culturais da prática da educação musical. Apesar disso, a autora cita a impressão que teve por ocasião de uma festa de congado que assistiu em 1993, em Uberlândia, onde os meninos envolvidos na festa mostravam envolvimento com o evento, soltura do corpo e expressão de prazer. Em contraposição, veio a lembrança da postura das crianças nas aulas de música nas escolas, com os corpos retraídos e a expressão enfadada. Para a autora, a idéia de considerar o contexto social e cultural dos alunos e partir da experiência dos alunos para construir práticas educacionais mais significativas, trás como resultado “uma prática docente mais consciente das próprias ações.” (Arroyo 2000, 14). Com um olhar antropológico sobre a educação musical, diz que: “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (Arroyo 2000, 19).

Percebe-se uma preocupação constante dos autores com a intercessão entre música, sociedade e cultura. Queiroz (2005) reitera esse fato quando diz que:

A relação entre música, sociedade e cultura tem sido evidenciada em diferentes estudos da etnomusicologia, da antropologia e de outros campos de conhecimento que buscam compreender a complexa e representativa interação entre esses três sistemas de organização humana. (Queiroz 2005, 49).

Nessa busca, os educadores musicais vêm considerando cada vez mais, em suas propostas pedagógicas, as diferentes expressões e manifestações culturais da música, através da “elaboração de processos de ensino e aprendizagem da música que nos leve a ações educativas abrangentes e contextualizadas com a complexidade e a variedade do fenômeno musical.” (Queiroz 2005, 50). Essa contextualização leva a educação musical para um campo de inter-relação entre o fazer musical e os aspectos culturais dos alunos, resul-

tando numa educação musical relevante e significativa para a sociedade. Sob essa ótica o ensino da música deixa de ser simplesmente “um conjunto de exercícios para a assimilação de aspectos técnicos e estruturais” e passa a ser caracterizado como “expressões musicais significativas” (Queiroz 2005, 55).

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Após a aprovação dessa lei os educadores musicais passaram a discutir, com mais ênfase, a estrutura curricular dos cursos superiores de música no Brasil e um dos problemas detectados foi “um crescimento desordenado e multifacetado da área, sem atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros” (Oliveira 1997, 2).

O *I Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*, realizado em agosto de 1997, foi fruto da aprovação da nova LDB. Dentre os objetivos deste seminário estavam: analisar os cursos de artes no Brasil considerando a nova legislação; avaliar os currículos; analisar os problemas atuais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura; analisar a relação entre ensino superior e mercado de trabalho (Oliveira 1997, 3). No ano seguinte, a ABEM promoveu reuniões locais e regionais em diversos locais do país para discutir a área da educação musical de acordo com as modificações promovidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no sistema educacional. Dentre os objetivos estipulados para os cursos superiores de música pela nova LDB estavam: 1) estimular o desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas e científicas e, o pensamento reflexivo; 2) propiciar o desenvolvimento, a divulgação e a apreciação da criação e da execução musical; 3) formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e atuarem profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes; 4) viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento (Freire 1998, 9-10). As principais preocupações dos educadores musicais nas reuniões foram: sintonia com o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade; flexibilização dos cursos superiores de música, quebrando a linearidade e a obrigatoriedade seqüencial; autonomia do aluno; articulação do ensino superior de música com os demais níveis de ensino (Freire 1998, 10-11).

Os currículos brasileiros, segundo Freire (2001a), estão moldados de acordo com o

paradigma técnico-linear e dentro da concepção humanista tradicional. Isso significa que a ênfase está no professor e o objetivo principal é a habilitação técnica. Dessa forma, a autora observa que “nessa visão curricular, que tem prevalecido nos currículos de música no Brasil, cabe observar que as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço” (Freire 2001a, 70).

Um dos tópicos sobre a adaptação curricular de instituições superiores de música, com a nova realidade da educação musical no Brasil, refere-se à “ampliação do conceito de música, abrangendo diferentes concepções musicais” (Freire 2001b, 15). Dentre essas concepções musicais Freire cita: músicas das culturas brasileiras; músicas dos espaços externos à escola; música de tradição oral no Brasil; música de cinema e, história da música popular brasileira. A autora inclui, como sugestão para os cursos de Licenciatura, fruto dos encontros nacionais e regionais da ABEM, a preparação dos docentes para lidar com a multiplicidade cultural brasileira e com o cotidiano de seus alunos.

As instituições de ensino superior de música precisam oferecer um currículo mais amplo que prepare o aluno de música para o século XXI. As mudanças sociais, musicais, econômicas e tecnológicas ocorridas nos últimos anos têm produzido uma sociedade que requer um âmbito de gêneros musicais cada vez maior. Isso ocorre porque a música brasileira engloba “várias culturas, tradições, gêneros e estilos musicais, que agora são acessíveis por várias partes do globo através dos avanços tecnológicos, numa época de globalização” (Feichas 2006, 2). O professor de música precisa agir como um mediador ajudando os estudantes a adquirir conhecimento, mas considerando suas experiências anteriores. Feichas também acredita que o professor de música deve “ampliar as perspectivas e experiências dos alunos, permitindo o encontro com vários estilos musicais e gêneros de diferentes períodos e culturas” (Feichas 2006, 4).

Mateiro (2006) cita as diretrizes curriculares para os cursos de música que foram encaminhadas pela “Comissão de Especialistas” ao *Ministério da Educação e Cultura*, em junho de 1999, sendo aprovadas pelo *Conselho Nacional de Educação (CNE)*, em abril de 2002. Foram propostas pela comissão sete habilitações para os cursos de licenciatura e bacharelado: Práticas Interpretativas (instrumento, voz e regência), Composição, Educa-

ção Musical, Produção Cultural, Música Popular, Tecnologia em Música e Musicoterapia. Dessa forma, a música popular ganhou mais espaço no âmbito da educação musical, como coloca Queiroz: “ao longo desses últimos anos temos assistido um avanço educacional em diferentes níveis, valendo destacar a incorporação de elementos populares aos processos e conteúdos sistematizados de ensino” (Queiroz 2005, 60).

Vários projetos de pesquisa surgiram com o objetivo de discutir a inclusão da música popular no âmbito do ensino da música, nos diferentes níveis de educação musical. Como exemplo, Paz (2000) comenta sobre alguns desses projetos como: 1) *Iniciação à música do Nordeste*, financiado pelo CNPq e tendo como pesquisador o professor e músico Antônio José Madureira (integrante do quinteto Armorial). Esse projeto tem como objetivo trazer para a educação musical o conhecimento da riqueza existente nas manifestações típicas do nordeste brasileiro como: *O bumba-meu-boi*, *Os caboclinhos*, *O mamulengo*, *As bandas de pífano* e *As jornadas de reisados*. A idéia principal é transcrever e sistematizar os resultados musicais dessas manifestações e utilizá-los principalmente na musicalização do ensino de 1º grau, não excluindo a possibilidade da aplicação em conservatórios e escolas de música; 2) *Significado e funções da música do povo na educação*, subvencionado pelo INEP e coordenado pela professora Cecília Conde. Esse projeto foi desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro e fez um levantamento da situação do ensino de música mostrando a importância de um novo estudo dentro da atual realidade. Considerando comunidades que desenvolvem práticas musicais altamente significativas o resultado é uma proposta curricular desenvolvida através da observação do fazer musical dessas comunidades; 3) *Os ritmos populares*, desenvolvido com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, tendo como pesquisadora responsável a professora Ermelinda A. Paz. Esse projeto investiga formas de aprendizagem da prática rítmica nas baterias das escolas de samba e traz essa prática para o ensino formal da disciplina Percepção Musical na Uni-Rio e UFRJ. A autora observou que na maioria das vezes “os materiais didáticos sobre ritmo existentes em nosso país são de cunho marcadamente europeu e não se revestem de uma identidade cultural brasileira” (Paz 2000, 185-95), havendo a necessidade de um resgate da variedade e diversidade rítmica do folclore e da música popular brasileira.

Tomando como referência algumas comunicações dos encontros da ABEM, nota-se o empenho de alguns professores de música em inserir a música popular nos processos de ensino-aprendizagem da música e aproximar o aluno do mercado de trabalho. A proposta de Zagonel (2001), para criação do *Curso de Graduação em Produção Sonora*, propõe a formação do profissional com capacidade de atuar em estúdios de gravação. O aluno desse curso além de obter uma formação em história, estética e composições musicais terá uma formação em tecnologia aplicada à música e, dentre as disciplinas oferecidas estão o Rock, a Música de Cinema, a História da MPB e a História do Jazz (Zagonel 2001, 20-6).

Grossi (2004), num trabalho sobre formação superior do músico educador e o mercado de trabalho, desenvolveu uma pesquisa com profissionais de música no Distrito Federal com o objetivo de investigar a relação entre o ambiente de trabalho desses profissionais e a formação recebida pelos mesmos nas instituições de ensino superior. Essa pesquisa pretendeu contribuir com o *Departamento de Música da UnB* na implementação do Mestrado em Música e fornecer dados para a elaboração do novo currículo de *Licenciatura em Música* do Departamento. A pesquisa foi desenvolvida através de questionários a docentes de música e o resultado apontou para a necessidade de criação de novas disciplinas como: cultura e música popular; elaboração de material pedagógico; processos de improvisação e criação; produção de softwares em música (Grossi 2004, 143-50).

Ferreira (2003) desenvolveu uma pesquisa, na *Universidade Federal de Uberlândia* sobre os questionamentos dos alunos acerca dos atuais currículos do curso de música. Considerando importante a opinião dos alunos para a formulação de um novo currículo, foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas sobre carga horária das disciplinas, modalidade de opções de curso e das expectativas dos alunos em relação ao curso. Quanto à inclusão de novas disciplinas na grade curricular, observou-se um grande número de pedidos relacionados à música popular como: harmonia popular, instrumento popular, história da música popular brasileira e prática do jazz. Os alunos também manifestaram insatisfação com relação ao mercado de trabalho alegando a falta de conhecimento na área tecnológica, de arranjo e composição da música popular (Ferreira 2003, 191-98).



Um trabalho, também sobre currículo, realizado por Freire (2003) na *Escola de Música da UFRJ*, teve como objetivo avaliar o novo currículo do curso de *Licenciatura em Música* visando contribuir para o aperfeiçoamento futuro. As principais fontes de informação foram os depoimentos de alunos, professores e membros externos da universidade. Um dos resultados da avaliação do novo currículo foi permitir a abertura permanente de novos conteúdos e práticas como forma de renovação e atualização constante e a abrangência de diferentes concepções de música como “populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, englobando, também, diferentes contextos educacionais, formais e informais. Esses resultados foram os mais valorizados pelos alunos transferidos para o novo currículo (Freire 2003, 840-50).

Um projeto político pedagógico foi desenvolvido por Ribeiro e Moreira (2006) no *Conservatório de Música de Sergipe* com o objetivo de reestruturação dos cursos. Os autores perceberam a importância de reestruturar os cursos do Conservatório de Música de Sergipe depois de observarem a falta de definição clara do público-alvo, o grande percentual de evasão dos cursos e a necessidade de adequação às exigências da LDB (Lei nº 9394/96). Um dos motivos apontado pelos autores como causa da evasão foi a “falta de relação entre o conteúdo ensinado e a realidade cultural e profissional que os egressos irão enfrentar” (Ribeiro e Moreira 2006, 631). A reformulação pedagógica está apoiada nos novos paradigmas da educação musical brasileira que prevê o fim da dicotomia música popular/erudita e o ensino da música através da música. Dessa forma, será incluído nos cursos, além da música européia,

um repertório musical que contemple outros aspectos estéticos e saberes musicais, tais como a tão reverenciada música popular brasileira, através da leitura de cifras, tablaturas, ou do simples, e efetivo, “tirar de ouvido” (Ribeiro e Moreira 2006, 633).

Serão criadas cinco novas áreas que contemplam, principalmente, a música popular: a guitarra elétrica, o baixo elétrico, a bateria, a sanfona e o técnico de áudio.

Um estudo etnográfico, como parte de pesquisa de doutorado, com estudantes de graduação em música da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* (UniRio) examina as relações entre “estudar música” e “tornar-se músico” (Silva 2006, 720). O foco

da pesquisa é as perspectivas dos estudantes sobre as atividades musicais que desenvolvem dentro e fora do contexto universitário. Os estudantes prestes a ingressarem na graduação demonstram uma perspectiva de ampliação do conhecimento, por incluir novos fazeres. Depois de ingressarem, os estudantes começam a passar por conflitos de como utilizar o tempo de estudo entre as atividades dentro e fora da Universidade. O autor identifica que, devido a diversidade musical surge a dificuldade e até mesmo a impossibilidade da definição de “conhecimentos universalmente válidos para todos os estilos praticados”. Isso pode afastar o estudante da Universidade que começa a valorizar mais a aprendizagem informal nos ambientes da música popular. Os estudantes também criticaram a falta de adequação das disciplinas com o mercado de trabalho. O autor conclui com questionamentos aos educadores e educandos dos cursos de música:

Como gerar mais envolvimento pessoal e coletivo com as instâncias de prática e aprendizagem musical, na universidade? Como torná-las mais abrangentes e efetivas? O que é necessário à uma “formação” atual de músicos e professores de música? (Silva 2006, 726-7).

Considerando as observações e relatos apresentados conclui-se que as escolas de música, de forma geral, não podem mais ficar alheias as questões da diversidade cultural nas suas propostas e ações pedagógicas. Considerar a música popular nessas propostas e ações é uma forma de aproximar o academicismo da realidade cultural dos alunos, conduzindo para um ensino mais significativo e representativo para a sociedade.

## **A escolha do tema**

Diante das discussões anteriores sobre interrelação entre música cultura e sociedade, que resulta na valorização da cultura brasileira, ensino cotextualizado, reconhecimento dos diversos espaços onde se faz música, aliado à constatação da necessidade dos alunos de um ensino que inclua a música popular, surge o desafio constante para a educação musical de “encontrar alternativas para um ensino que utilize tanto construções performáticas estabelecidas para fins didáticos, quanto manifestações de performance concretizadas como fenômenos culturais” (Queiroz 2005, 55-6). Nessa perspectiva, a proposta

desse trabalho é apresentar uma abordagem do estudo da técnica violonística através do gênero musical brasileiro “Choro”, como uma das formas de incluir esse gênero nos processos de ensino-aprendizagem da graduação em música. Gênero que surgiu em meados do século XIX e ainda hoje atrai novas gerações de músicos, impressionando e fascinando também os estudiosos pelo fato de ser uma forma de música popular “ao mesmo tempo sofisticada, comunicativa e extremamente resistente” (Cazes 1998, 19).

A escolha desse tema partiu da própria experiência do pesquisador com a música, já que os processos de ensino-aprendizagem formais e informais sempre estiveram presentes na sua formação. Ao mesmo tempo em que cursou a graduação em violão na *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (EMUS-UFBA) foi músico atuante nos ambientes populares, principalmente aqueles ligados ao Choro. Depois desse período, passou a atuar também como professor de violão da mesma escola e, atualmente, continua atuando como professor e instrumentista. Ao longo desses anos pôde-se perceber as características dos processos de ensino-aprendizagem que contribuíram para a sua formação.

Do ponto de vista técnico, sob a ótica do pesquisador, pode-se dizer que o aprendizado formal apresenta uma estrutura sistematizada de estudos e exercícios voltados para problemas técnicos específicos que resolvem os problemas de forma direcionada. Já o aprendizado informal oferece uma prática constante do repertório, geralmente em grupo, onde a observação, a imitação e o referencial nos músicos mais experientes, como modelo, proporcionam o conhecimento. No aprendizado formal tem-se a vantagem da sistematização. O fato de seu repertório, normalmente, ser escrito na partitura vai contribuir para o aprendizado da leitura musical, mas, por outro lado, vai trazer uma certa limitação da criatividade por se trabalhar quase sempre com algo “pronto”. Considera-se ainda que no aprendizado formal a prática violonística geralmente é individual e não oferece a oportunidade constante da presença do modelo na mesma proporção que se tem em grupo. O aprendizado informal não apresenta a mesma sistematização do repertório do ensino formal quanto a escrita musical, mas o fato de tocar um repertório que muitas vezes não está escrito, ou escrito apenas na forma de melodia e cifra, representa um freqüente desafio para o instrumentista que é impulsionado a desenvolver seu próprio estilo de execução,

o que contribuirá para o exercício da sua criatividade. O desenvolvimento técnico está inteiramente vinculado ao repertório executado, ou seja, não existe um estudo técnico isolado através de estudos e exercícios.

Uma das experiências profissionais mais significativas obtida pelo pesquisador foi participando das rodas de Choro<sup>1</sup> na casa de Edson Sete Cordas, em Salvador. Edson é o responsável pelo grupo de Choro “Os Ingênuos”<sup>2</sup> do qual o pesquisador fez parte durante três anos. Os encontros normalmente aconteciam aos sábados, duravam de quatro a cinco horas e contavam com a participação de vários músicos convidados. Participando como violonista de seis cordas, o pesquisador destaca dois aspectos que contribuíram visivelmente para o seu aprimoramento técnico. O primeiro está relacionado com a melhora da sonoridade. Como geralmente essas rodas de Choro aconteciam em locais abertos com os instrumentos acústicos, ou seja, sem amplificação e sempre tocando junto com outros instrumentistas, existia um esforço natural de produzir a melhor sonoridade possível, principalmente relacionado ao volume. O segundo está relacionado com o polegar da mão direita. Como muitas vezes, no choro, o violão de seis cordas faz as “linhas de baixos” geralmente em terças com o violão de sete cordas, e esses baixos são tocados com o polegar da mão direita, o trabalho para o pesquisador foi intenso e trouxe uma contribuição expressiva para seu desenvolvimento técnico do polegar da mão direita.

Partindo dessas observações foi elaborada a questão norteadora para esse estudo: Quais as influências observadas quando da prática do Choro (Choro como gênero musical brasileiro) na preparação técnica de alunos ingressos na graduação em violão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA), em 2008?

Fazendo-se uma análise do trabalho técnico realizado com alunos do curso de graduação em violão, nota-se que normalmente, utilizam-se estudos com objetivos técnicos específicos combinados com exercícios de técnica (escalas, arpejos e ligados). Esse fato foi constatado nesse estudo através de um dos resultados da aplicação de questionário (ver

---

<sup>1</sup>Roda de Choro geralmente é um encontro doméstico que reúne profissionais e amadores para tocar o repertório do choro (Cazes 1998, 113).

<sup>2</sup>Grupo de Choro tradicional de Salvador que completou trinta e cinco anos de existência e é formado normalmente por flauta, bandolim, violão de sete cordas, violão de seis cordas e pandeiro.

apêndice B, pg. 175) a professores mestres e doutores de violão da graduação de universidades brasileiras que teve como objetivo identificar como esses professores abordam o estudo da técnica violonística no Brasil. Foram feitos questionamentos sobre repertórios e exercícios utilizados nas aulas. A primeira observação feita foi de que o repertório brasileiro está pouco presente. A tabela 1 mostra o número de vezes que os autores foram citados. Encontra-se entre os mais citados Villa-Lobos que teve sua obra para violão consagrada entre os violonistas de vários países. No entanto, os autores ligados à música popular como João Pernambuco, Garoto, Dilermando Reis e Baden Powell foram citados poucas vezes (ver apêndices C, pg. 177 e D, pg. 183). Dificilmente esses últimos têm algum trabalho voltado para a técnica e, provavelmente, por esse motivo não foram citados na coluna “Exercícios”. Contudo, nota-se uma tendência maior dos professores para a utilização de repertório e exercícios que estão sistematizados para o estudo da técnica, sendo esse repertório formado na maioria das vezes, de estudos do período Clássico de compositores como Fernando Sor, Matteo Carcassi e Mauro Giuliani.

Autor	Repertório	Exercícios
Brouwer, Leo	19	3
Sor, Fernando	18	5
Carcassi, Matteo	15	2
Carlevaro, Abel	10	27
Giuliani, Mauro	10	12
Villa-Lobos, Heitor	13	3
Guimarães, João Teixeira (João Pernambuco)	5	0
Sardinha, Annibal Augusto (Garoto)	5	0
Reis, Dilermando	4	0
Powell, Baden	3	0

Tabela 1: Repertório e exercícios mais citados

O objetivo nesse trabalho não é de forma alguma, substituir o trabalho técnico que vem sendo desenvolvido nos cursos de graduação em violão, mas trazer em primeiro lugar, a contextualização do estudo da técnica através da inclusão do choro nos seus processos de ensino-aprendizagem, e absorver de forma mais efetiva, a concepção do aprendizado popular através da observação, imitação, prática constante e referencial nos músicos mais

experientes. A escolha do trabalho com alunos ingressos na graduação, se deu pelo fato desses alunos naturalmente passarem por uma atividade técnica mais intensa na fase inicial do curso, cujo desenvolvimento técnico geralmente encontra-se em formação nesse período.

Uma primeira questão que se coloca aqui é: Será que a sistematização do repertório popular para ser utilizado no ensino de música conduziria os professores para uma utilização mais ampla desse repertório nas aulas? Para responder a essa pergunta é necessário primeiramente elaborar o material e testar sua eficiência. Dessa forma, decidiu-se nesse trabalho elaborar e testar uma abordagem para a preparação técnica de alunos ingressos na graduação em violão, através da sistematização de algumas músicas do repertório do Choro, para no futuro estudar de que forma os professores de violão poderiam aplicar essa abordagem. Sendo assim, guiando-se pela questão norteadora apresentada anteriormente, o objetivo nesse trabalho é estudar o repertório do Choro na concepção de gênero musical, na preparação técnica de alunos ingressos no curso de graduação em violão na disciplina Instrumento I (MUS-200) na *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, em 2008.

Para medir a eficiência dessa abordagem optou-se pela pesquisa experimental com comparação entre grupo-controle e grupo-experimental e teste de hipótese de diferença entre os grupos. Os grupos foram formados por alunos ingressos na graduação em violão, sendo que com o grupo-controle utilizou-se o repertório tradicional e com o grupo-experimental o repertório do Choro. A hipótese testada foi  $H_0 : G_C = G_E$  (Não há diferença entre os grupos) versus  $H_1 : G_C < G_E$  (existe evidência de diferença significativa entre os grupos favorecendo o grupo-experimental). Não foi objetivo nessa pesquisa realizar qualquer tipo de análise qualitativa com os alunos que fizeram parte dos grupos controle e experimental. A seleção das amostras que fizeram parte do experimento foi feita de forma aleatória, significando que qualquer aluno teve a mesma chance de fazer parte de qualquer um dos grupos. Os procedimentos estatísticos adotados diminuiu de forma significativa qualquer efeito produzido pela identificação ou não do aluno com o conteúdo adotado para a realização das aulas de cada grupo.

## Estrutura do trabalho

Para alcançar o objetivo proposto, através da definição da filosofia de trabalho, da delimitação do tema, da realização do experimento, da análise dos dados e da apresentação dos resultados, esse trabalho foi desenvolvido em quatro partes de acordo com a estrutura a seguir:

O primeiro capítulo tratará da revisão de literatura, quando será apresentado primeiramente o embasamento filosófico desse trabalho baseado nos pensamentos de Christopher Small e da professora Jusamara Souza. Small traz uma visão sobre o eurocentrismo e explica dentro da sua concepção como se deu a supervalorização da cultura européia. Adverte sobre a importância da valorização da cultura “não ocidental” para o entendimento das nossas raízes culturais. Faz uma análise sobre o que ele denominou de “visão científica do mundo” que significou o isolamento do conhecimento. Comenta sobre a influência dessa visão na música ocidental que a fez isolar-se da vida cotidiana, a influência no ensino com o isolamento do conhecimento nas escolas e o distanciamento desse conhecimento da vivência habitual do aluno. Souza converge a discussão para a realidade brasileira e fala sobre cultura, diversidade, novos espaços para a educação musical, rompimento de fronteiras entre a “música culta” e a música popular e a importância de considerar o espaço não-escolar como espaço válido de ensino-aprendizagem de música. Na prática Souza apresenta uma proposta de desenvolvimento de pesquisa para a produção de material didático em música com o intuito de contribuir para a formação de professores para o ensino de música. Em seguida será apresentado um estudo sobre o Choro, englobando os aspectos históricos relacionados ao seu surgimento, a importância do violão na sua formação e os principais violonistas que contribuíram para estabelecer o estilo do instrumento na sua interpretação. Também serão apresentados os compositores que fixaram o Choro como gênero musical brasileiro e os compositores eruditos que nele se inspiraram. Serão discutidos alguns trabalhos de teses e dissertações destacando principalmente a preocupação dos autores em trazer o tema para as universidades de música e os estudos sobre práticas interpretativas na busca de questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem do Choro. Ainda

na revisão de literatura será realizado um estudo sobre a técnica violonística que serviu de base para a definição dos elementos técnicos utilizados como conteúdo na realização das aulas e como parâmetros de observação na avaliação da pesquisa.

O segundo capítulo apresentará a metodologia aplicada nesse trabalho. Optou-se pelo método experimental com duas amostra independentes, grupo-controle e grupo-experimental. Com o grupo-controle aplicou-se o repertório tradicional e com o grupo-experimental o repertório do Choro. Foi realizado um estudo-piloto com o objetivo de testar os procedimentos pretendidos que depois de analisados foram aprimorados para o estudo-principal. A população foi constituída de alunos que ingressaram no curso de graduação em violão da EMUS-UFBA em 2007 (estudo-piloto) e 2008 (estudo-principal). Foram selecionados cinco juízes independentes que fizeram a avaliação dos alunos do experimento. Os alunos tiveram aulas na própria escola ministradas pelo próprio pesquisador. Foi aplicado um questionário à professores mestres e doutores de violão no Brasil com o objetivo de conhecer como esses professores abordam o ensino da técnica. O resultado da análise desse questionário serviu principalmente para definir o repertório trabalhado com o grupo-controle. Foi realizado pré-teste e pós-teste com todos os alunos do experimento através do registro em audio e vídeo de uma peça executada por cada aluno antes e depois da aplicação do experimento. Esses registros serviram para a avaliação dos juízes independentes. Para a análise dos dados utilizou-se o “teste de aleatorização” com “teste de hipótese de diferença” entre os grupos.

No terceiro capítulo serão apresentados os resultados. Primeiramente será apresentado um exemplo de como as aulas foram conduzidas no experimento. Para isso selecionou-se uma aula aplicada a um aluno do grupo-controle e outra a um aluno do grupo-experimental, em que foram abordados os mesmos conteúdos relacionados ao ensino da técnica, para mostrar como um mesmo conteúdo foi trabalhado com repertórios diferenciados. Seguindo, os dados serão apresentados com as notas de cada aluno atribuídas pelos juízes no pré-teste e pós-teste, para a mão direita e esquerda, e as respectivas médias para cada item. Depois essas médias serão comparadas entre os alunos. Na análise estatística serão apresentadas inicialmente a descrição das medidas de tendência central



e de dispersão e, em seguida, os resultados da aplicação do “teste de aleatorização”.

A conclusão apresentará uma síntese dos principais assuntos discutidos neste trabalho e suas implicações para o resultado final. Serão feitas observações sobre as restrições e limitações deste trabalho e recomendações para trabalhos futuros que pretendam adotar as concepções aqui estabelecidas.

Todas as traduções textuais e transcrições dos exemplos musicais, constantes neste trabalho, são do autor.

# Capítulo 1

## Revisão da Literatura

### 1.1 Embasamento filosófico

Este trabalho apoia-se nas teorias e crenças desenvolvidas na educação musical nos últimos anos, principalmente, nas questões sobre: consideração do contexto musical e cultural do aluno, valorização das tradições culturais brasileira, conexões entre ensino, cultura e sociedade e utilização de elementos populares na elaboração de novas pedagogias, buscando um ensino mais contextualizado dentro da nossa realidade e não apenas seguindo os padrões europeus. Desta forma, o embasamento filosófico deste trabalho teve como referência principal os pensamentos de Christopher Small disponibilizados no livro *Música, Sociedad, Educación* (Small 2006) e da Profesora Dra. Jusamara Souza em artigos publicados pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), no livro *Arranjos de Músicas Folclóricas* (Souza et al. 2005) e no livro *Hip Hop, da rua para a escola* (Souza, Fialho, e Araldi 2008).

#### 1.1.1 Música, Sociedade e Educação

Small (2006) traz uma visão sobre o eurocentrismo e discute como se deu a supervalorização da música européia em detrimento do que ele denomina de “outras culturas”. Discute também a importância de se conhecer a música “não ocidental” para o entendimento das nossas raízes culturais. Observa-se aqui que a música brasileira teve influências

não só da música europeia como também de outras culturas, como a africana, que está no âmbito da música considerada por Small como “não ocidental”. Além disso, comenta sobre a concepção da “visão científica do mundo” que influenciou nos sistemas rígidos e fechados do ensino.

Small (2006) começa seu discurso comentando sobre o reconhecimento geral de que “a tradição musical da Europa pós-renascentista e suas ramificações é um dos fenômenos culturais mais brilhantes e surpreendentes da história humana”<sup>1</sup> (Small 2006, 11). Dessa forma, existe uma tendência de se procurar na tradição musical europeia o ideal e a norma para toda experiência musical e considerar as outras culturas musicais como exóticas e raras. Essa superioridade da cultura europeia sobre as outras culturas gerou uma confiança aos europeus para cultivar o que Small chama de “colonização cultural”, impondo seus valores e seus hábitos ao resto do mundo. Contudo, “não devemos permitir que o brilho da tradição musical do Ocidente nos cegue para o que esta tem de limitação”<sup>2</sup> (Small 2006, 11).

É necessário mudar a visão de que a música ocidental é a conquista suprema da humanidade e de que as outras culturas estão subordinadas a essa conquista. As outras culturas baseiam-se em outras formas de organização do som e não são inferiores nem superiores, mas sim, diferentes. Além do mais, a música ocidental está limitada geograficamente, basicamente, aos povos do sub-contidente europeu e a um período de menos de quatrocentos anos. Isso não significa negar a grandeza dessa música, mas assinalar que a mesma tem características diferentes das outras culturas e que essas características não são necessariamente mais ricas ou mais complexas (Small 2006, 18-9).

Se por um lado o desenvolvimento da harmonia da música europeia como as cadências, as noções de tensão e repouso, trouxe o engrandecimento desta, por outro conduziu para uma alternância regular de tempos fortes e fracos que resultou no empobrecimento rítmico da mesma. Essa restrição rítmica não é encontrada na música não

---

<sup>1</sup>La tradición musical de la Europa posrenacentista y de sus retoños es uno de los fenómenos culturales más brillantes y sorprendentes de la historia humana.

<sup>2</sup>No debemos permitir que el brillo de la tradición musical de Occidente nos ciegue para lo que ésta tiene de limitación.

harmônica e ainda hoje “a concepção popular do ritmo significa o ritmo corporal, o ritmo da dança”<sup>3</sup> (Small 2006, 26). Small (2006) apresenta um relato de Curt Sachs que constata esse fato. Um músico folclórico albanês que teve o primeiro contato com a música ocidental ouvindo a *Nona Sinfonia* de Beethoven fez um comentário: “Está bem... , mas é muito, muito simples”. O “simples” referia-se logicamente ao ritmo baseado em padrões repetitivos de acentuação que o músico não estava acostumado.

Cabe aqui uma observação de Sève (1999) sobre o ponto de vista de Small de “ritmo corporal”, na concepção popular, em contraposição à “restrição rítmica” da música européia:

Na música popular, principalmente quando associada à dança, permite-se grande liberdade de interpretação. Com relação às suas partituras, pode-se dizer que ‘o que se escreve nem sempre é o que se toca’ - A notação muitas vezes corresponde apenas a um esboço ou proposta (Sève 1999, 11).

Sève exemplifica com o resultado da interpretação no *jazz*, de grupos de colcheias que produz algo entre colcheia e colcheia pontuada - semicolcheia, ou quase uma semínima e uma colcheia numa quiáltera equivalente a três colcheias (Figura 1.1). Também na música brasileira a figura rítmica característica formada por semicolcheia - colcheia - semicolcheia tem como resultado, na interpretação, algo entre semicolcheia - colcheia - semicolcheia e quiáltera de colcheias, como na Figura 1.2 na página seguinte (Sève 1999, 11).

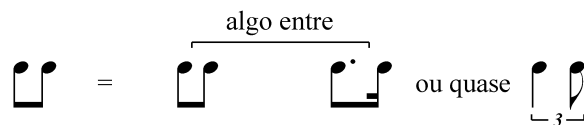


Figura 1.1: Resultado de interpretação rítmica no *jazz*

A valorização harmônica da música pós-renascentista resultou numa maior importância para as alturas das notas e as relações lógicas entre elas. Segundo Small (2006), “os únicos instrumentos que foram admitidos no conjunto da música européia foram aqueles capazes de produzir sons de altura clara e definida, e que possuísse uma estrutura

<sup>3</sup>La concepción popular del ritmo significa el ritmo corporal, el ritmo de la danza.

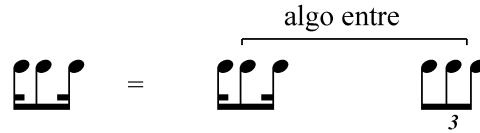


Figura 1.2: Resultado de interpretação rítmica na música brasileira

harmônica precisa”<sup>4</sup> (Small 2006, 30). Conseqüentemente, Small (2006), referindo-se ao período renascentista, coloca que “do conjunto dos instrumentos dessa tradição terminou-se por excluir todos os instrumentos de percussão e, só no final do século XVII, admitiu-se, entre os primeiros instrumentos de percussão, os timbales, que podiam ser afinados por alturas”<sup>5</sup> (Small 2006, 31).

Dessa forma, a Europa manteve o isolamento cultural do resto do mundo por mais de três séculos, pois não recebia influências de outras culturas que os próprios europeus consideravam “raras” e “exóticas” (Small 2006, 43). O primeiro manifesto contrário a essa atitude aconteceu em 1889 na *Grande Exposição Mundial de Paris* quando pôde-se ouvir pela primeira vez na Europa o gamelão de Java e o teatro da Cochinchina. No entanto, o único músico ocidental que teve sua obra influenciada pelo som desse instrumento foi Claude-Achille Debussy.

Small considera importante a observação de músicas não ocidentais com o objetivo de conhecer os tipos de música e os tipos de relações entre música e sociedades diferentes da nossa. O propósito é perceber outras atitudes diferente da nossa que refletem nos procedimentos técnicos da música e conhecer melhor as nossas tradições que influenciam nossas atitudes e percepções (Small 2006, 44-5). No entanto, para ouvir essas músicas e perceber suas peculiaridades é importante afastar-se das expectativas da música ocidental e perceber suas verdadeiras preocupações. Dentre as idéias que precisam ser afastadas, definidas pelo próprio Small, estão:

1. A idéia da música como uma arte completa e fechada em si mesma, destinada

<sup>4</sup>Los únicos instrumentos que fueron admitidos en el conjunto de la música europea fueron aquellos capaces de producir sonidos de altura clara y definida, y que poseyeran una estructura armónica precisa.

<sup>5</sup>Del conjunto de los instrumentos de esta tradición se terminó por excluir todos los instrumentos de percusión, y sólo a fines del siglo XVII se volvió a admitir, entre los primeros instrumentos de percusión, los timbales, que se podían afinar por altura.

a um público – digamos com palavras de Curt Sachs – ‘totalmente devoto de sua enganosa elaboração’ que a contemple como um fim em si mesma, geralmente em edifícios ou outros espaços reservados para esse fim, e que, em certas ocasiões, se separa da vida cotidiana.

2. A idéia de que uma composição musical tem, à parte do executante e da execução, uma existência abstrata que o executante aspira a apresentar da maneira mais próxima possível; e igualmente, a idéia de que o compositor é alguém a parte, tanto do executante como do público, uma pessoa que tem algo próprio que comunicar. . . em outras palavras, a totalidade da idéia da música como comunicação.
3. A idéia de que as técnicas da harmonia e do contraponto, regido harmonicamente para alcançar os fins expressivos do compositor, são os recursos musicais supremos e que, como técnicas musicais, predominam sobre todos os demais elementos da música.
4. A primordial atenção que se presta as relações de altura e, a relativa falta de interesse pelo colorido tonal, a textura e o timbre, pelo menos enquanto elementos estruturais.
5. A aceitação do empobrecimento do elemento rítmico na música e a relativa falta de atenção que se presta a música, enquanto princípio de organização.
6. A idéia da música como organização consciente do tempo, de maneira que sempre se sabe, ou se espera saber, onde se encontra com relação ao começo e ao final; isto é, a idéia da música como uma progressão linear no tempo que vem de um começo bem delimitado e se encaminha para um final preestabelecido.
7. A idéia de que é necessário se valer de recursos conscientes, como as grandes formas harmônicas, para fazer explícita a organização do tempo e evitar que o ouvinte se perda nele<sup>6</sup> (Small 2006, 45).

Small (2006) comenta que a música não ocidental “é uma espécie de magia destinada a superar o medo, incrementar o sentido de comunidade e estabelecer um acordo

---

<sup>6</sup>1. La idea de la música como un arte completo y cerrado en sí mismo, destinado a que un público - digámoslo con palabras de Curt Sachs - “totalmente devoto de su engañosa elaboración” [Curt Sachs, *The Wellsprings of Music*, La Haya, Martines Nijhoff, 1962, p. 124.] lo contemple como a un fin en sí, generalmente en edificios u otros espacios que le están reservados, y a los que en ocasiones se aparta de la vida cotidiana; 2. La idea de que una composición musical tiene, aparte del ejecutante y de la ejecución, una existencia abstracta que el ejecutante aspira a presentar de manera tan aproximada como le sea posible; e igualmente, la idea de que el compositor es alguien aparte, tanto del ejecutante como del público, un hombre que tiene algo propio que comunicar. . . en una palabra, la totalidad de la idea de la música como comunicación; 3. La idea de que las técnicas de la armonía y del contrapunto regido armónicamente para alcanzar los fines expresivos del compositor son los recursos musicales supremos y que, como técnicas musicales, predominan sobre todos los demás elementos de la música; 4. La primordial atención que se presta a las relaciones de altura, y la relativa falta de interés por el color tonal, la textura y el timbre, por lo menos en cuanto elementos estructurales; 5. La aceptación del empobrecimiento del elemento rítmico en la música, y la relativa falta de atención que se le presta, en cuanto principio de organización; 6. La idea de la música como organización del tiempo, de modo tal que uno siempre sabe, o espera saber, dónde se encuentra en relación con el comienzo y con el final; es decir, la idea de la música como una progresión lineal en el tiempo, que viene de un comienzo bien delimitado y se encamina a un final preestablecido; y 7. La idea de que es necesario valerse de recursos conscientes, como las grandes formas armónicas, para hacer explícita la organización del tiempo y evitar que el oyente se pierda en él.

com o meio”<sup>7</sup> (Small 2006, 46).

Como exemplo, Small (2006) cita a música africana, que encontrando-se com a música europeia tornou-se “um dos intercâmbios mais fecundos em toda a história da música”<sup>8</sup> (Small 2006, 56), como o *blues* e o *jazz* e toda a cultura afroamericana presente em todos os continentes americanos. A exemplo do Brasil, entre outros gêneros musicais, pode-se citar o Choro, que discutiremos na seção 1.2.1 (pg. 33), que teve influência da polca, gênero musical europeu, e o lundu, gênero musical africano (Diniz 2003, 17; Lima 2006). Segundo Small (2006), “a música africana não era – e não é – de modo algum uma arte primitiva (entenda-se por tal coisa o que se queira), se não uma principal extensão de um povo sutil e espiritual”<sup>9</sup> (Small 2006, 57). Ao contrário da música europeia que centra seu interesse nas relações de altura, a música africana concentra-se no ritmo. Alguns teóricos ocidentais se apegam a isso para classificar a música africana como “primitiva”. O interesse principal em conhecer essa cultura no entanto não é o conjunto de critérios estabelecidos para classificar a música africana, mas o que ela pode nos ensinar com relação a nossa própria cultura.

Small (2006) faz uma comparação entre a música ocidental e a ciência que pode ser útil para o entendimento de certas características dos padrões europeus adotados no nosso sistema de ensino como, a visão do professor como o detentor do saber, a supervalorização da técnica e a visão unilateral da educação.

Da mesma forma que a música ocidental representa a experiência de vários indivíduos envolvidos com a música, a ciência ocidental, com o paradigma da aquisição de todo conhecimento, domina o pensamento de vários indivíduos envolvidos com o campo da ciência. “Para esses indivíduos, o método científico é o único meio válido de exploração do universo, e o olho científico a única forma de visão válida”<sup>10</sup> (Small 2006, 67). Os grandes acontecimentos da música europeia do século XVII ao século XIX coincide com

---

<sup>7</sup>Es una especie de magia destinada a superar el miedo, incrementar el sentimiento de comunidad y establecer un acuerdo con el medio.

<sup>8</sup>Uno de los intercambios más fecundos en toda la historia de la música.

<sup>9</sup>La música africana no era - y no es - en modo alguno un arte primitivo (entiéndase por tal cosa que se quiera), sino una principalísima expresión de un pueblo sutil y espiritual.

<sup>10</sup>Para esas personas, el método científico es el único medio válido de exploración del universo, y el ojo científico la única forma de visión válida.

as grandes realizações da ciência do mesmo período e, os dois campos de conhecimento caracterizam-se por “uma arrogante confiança em si mesma, e uma convicção total de sua capacidade para incluir dentro de si todo o universo do conhecimento”<sup>11</sup> (Small 2006, 67). Essa visão científica do mundo conduz a uma prática de “transformar tudo aquilo que lhe interessa em um objeto, isto é, em algo que se observa e não que se vivencia”<sup>12</sup> (Small 2006, 68). Conseqüentemente, a música ocidental do período de 1600 até 1919, se caracterizou “por um grau de lógica, de abstração e de isolamento da vida cotidiana que lhe conferiu um caráter mais ou menos excepcional entre as culturas musicais do mundo”<sup>13</sup> (Small 2006, 68).

As mudanças começaram a ocorrer, na verdade, ainda no século XIX, no romantismo. Na música, Beethoven foi o primeiro a transcender as atitudes musicais pós-renascentistas concebendo a possibilidade de sair completamente do tempo linear. Nos últimos quartetos, ele usou fugas e variações colocando em segundo plano a forma sonata tão característica desse período. A fuga induziu um sentido de atemporalidade. Contudo, a Europa não estava preparada para absorver essas mudanças propostas por Beethoven que teve suas últimas obras esquecidas durante anos. A revolta contra a visão científica do mundo desse período fracassou, pois os músicos românticos não tiveram a capacidade de propor uma “nova linguagem para o seu discurso”<sup>14</sup> (Small 2006, 106).

No final do século XIX, contudo, Debussy “para argumentar contra a visão científica do mundo, estabeleceu um tipo de linguagem que os românticos, por mais nobres que fossem nas suas realizações, jamais chegaram a alcançar”<sup>15</sup> (Small 2006, 113). Esse fato repercutiu no início do século XX com o começo de uma importante revolução do pensamento científico referente as atitudes e suposições básicas. Debussy expressava um respeito pela natureza dos sons. O som para ele deixa de ser apenas uma matéria prima e

---

<sup>11</sup>Una soberbia confianza en sí misma, una convicción total de su capacidad para incluir dentro de sí misma todo el universo del conocimiento.

<sup>12</sup>Transformar todo aquello que le interesa en un objeto, es decir, en algo que se observa y no que se vivencia.

<sup>13</sup>Por un grado de lógica, de abstracción y de aislamiento de la vida cotidiana que le confieren un carácter más o menos excepcional entre las culturas musicales del mundo.

<sup>14</sup>Nuevo lenguaje para el discurso.

<sup>15</sup>Para argumentar en contra de la visión científica del mundo, estableció un tipo de lenguaje que los románticos, por más nobles que hubieran sido sus logros, jamás llegaron a alcanzar.



passa a ser algo que deve ser escutado e apreciado. Isso pode ser visto nas suas primeiras composições onde o som tem um significado maior do que apenas uma ligação numa cadência harmônica. Seguindo Debussy veio Stravinsky, que sob sua influência, se libertou das restrições da harmonia funcional e, depois, Arnold Schoenberg que foi o responsável pela “desintegração final da hierarquia tonal e da linguagem tonal que dela se derivava”<sup>16</sup> (Small 2006, 117). Muitos compositores seguiram essas idéias durante o século XX. Apesar desses compositores terem trazido novas idéias para a música ocidental, Small (2006) coloca que eles se mantiveram “principalmente dentro das suposições da tradição ocidental”<sup>17</sup> (Small 2006, 128). Small se refere, principalmente, ao fato desses compositores continuarem limitados às salas de concerto e trabalharem apenas com músicos formados profissionalmente e num estilo tradicional.

Sobre as implicações da visão científica do mundo para a área da educação, Small (2006) começa colocando que “as melancólicas experiências das últimas décadas têm frustrado continuamente as previsões otimistas dos entusiastas que acreditaram que as escolas teriam as respostas para os problemas da nossa sociedade”<sup>18</sup> (Small 2006, 182). Isso se deve à padronização do ensino para toda a cultura ocidental. Também os efeitos da escolarização “profissionalizante” e “monopolista” que convence o aluno de que o verdadeiro conhecimento se encontra somente na escola e de que os exames e certificados são os elementos essenciais para se adquirir o conhecimento (Small 2006, 182-6). Segundo Small (2006),

A idéia do conhecimento como entidade independente, ou seja, como algo que existe fora de quem quer que seja, e independente de que alguém o conheça ou não, traspassa de um extremo a outro a totalidade de nosso sistema de escolarização (Small 2006, 187).

Essa idéia ignora o “fator vivencial” e foi também fundamental para o processo de colonização do universo físico pela ciência ocidental. A falta de interesse na experiência e a

---

<sup>16</sup>Para argumentar en contra de la visión científica del mundo, estableció un tipo de lenguaje que los románticos, por más nobles que hubieran sido sus logros, jamás llegaron a alcanzar.

<sup>17</sup>Principalmente dentro de los supuestos de la tradición occidental.

<sup>18</sup>Las melancólicas experiencias de las últimas décadas han frustrado continuamente los pronósticos optimistas de los entusiastas que crearon que la respuesta a los problemas de nuestra sociedad la tenían las escuelas.

busca do “conhecimento abstrato” são as razões da monotonia geral dos âmbitos escolares e, principalmente, na educação superior. Há também uma fragmentação dos “assuntos” onde o aluno vai recebendo isoladamente cada conhecimento em intervalos de quarenta ou quarenta e cinco minutos. Porque não pensar numa interação desses assuntos, por exemplo, estudar sobre uma cidade abordando ao mesmo tempo vários temas como: história, geografia, música, arquitetura, nutrição e outras mais. Isso pode trazer nas interações entre esses assuntos especulações e suposições mais interessantes e proveitosas. O programa rígido das disciplinas traz também uma limitação do conhecimento que priva o aluno “dos territórios imprecisos e limítrofes das disciplinas, que são os mais interessantes e os mais gratificantes, e que podem permitir compreender sua existência”<sup>19</sup> (Small 2006, 190). Os cursos interdisciplinares que contém assuntos diferentes de várias disciplinas para gerar programas diferentes, podem representar uma boa solução para esse problema, contudo, isso acaba gerando uma nova disciplina que irá limitar o aluno mais uma vez.

O aluno tem sua própria experiência do mundo independente da escola, contudo a escola acaba distanciando o aluno dessa experiência, limitando-o ao mundo fechado da sala de aula e da própria escola. Dessa forma “temos produzido uma geração que tem mais conhecimento do mundo, e menos experiência dele”<sup>20</sup> (Small 2006, 195). A escola tem tratado tanto o objeto de estudo como o aluno como um “produto”. Isso é visto em escolas de música que vão em busca da atenção do público e se preocupam com os *standards*. Conseqüentemente as exigências técnicas vão se tornando cada vez mais rigorosas onde “escalas, exercícios, solfejos e estudos dominam a tal ponto a vida do aspirante a virtuose que é um milagre que o amor a música sobreviva”<sup>21</sup> (Small 2006, 196). Existe ainda uma padronização dos programas dessas escolas que acabam gerando um “produto” também padronizado. Segundo Small (2006) “é provável que a padronização do ensino não seja mais que um sinal da padronização da prática musical no âmbito da música ocidental”<sup>22</sup>

<sup>19</sup>De esos territorios imprecisos y limítrofes de las materias, que son los más interesantes y los más gratificantes si, de hecho, le permiten llegar a enterarse de su existencia.

<sup>20</sup>Hemos producido una generación que tiene más conocimiento del mundo, y menos experiencia de él.

<sup>21</sup>Escalas, ejercicios, solfeo y estudios dominan a tal punto la vida del aspirante a virtuosos que es un milagro que el amor de la música sobreviva.

<sup>22</sup>E probable que la estandarización de la enseñanza no sea más que un signo de la estandarización de la práctica musical a lo largo y a lo ancho del mundo de la música occidental.

(Small 2006, 199).

O contrário disso encontra-se no aprendizado dos músicos do *blues* e do *jazz*: “as artes musicais que no nosso século têm resistido mais que outras a deixar-se assimilar pelo modo convencional da estética do Ocidente”<sup>23</sup> (Small 2006, 199). Nas primeiras décadas do século XX não existia um sentido formal para o músico de *jazz*. Eles aprendiam como podiam seus instrumentos e, acreditando na sua própria maneira de tocar, desenvolviam sua expressividade de acordo com as características estilísticas da música. Geralmente através do ouvido, imitavam outros músicos que admiravam e compartilhavam orientações em comunidades. Hoje o ensino do *jazz* encontra-se mais formalizado em escolas, contudo “uma arte verdadeiramente vital resiste à codificação, ao estabelecimento dos cânones que determinam o gosto e a prática, e que por sua própria natureza impõe às escolas”<sup>24</sup> (Small 2006, 200). Isso não significa dizer que os músicos eruditos tenham que adotar essa forma de aprendizado, mas que se dêem conta de que existem outras formas de aprendizados tão válidos como a tradição da música ocidental.

É importante inserir a criatividade na educação musical, visto que a criatividade é o centro da atividade artística e, conseqüentemente, inserir “a prática da composição, da notação (quando necessário), escutar, tocar e estudar a obra de outros músicos de diversos períodos, estilos e culturas”<sup>25</sup> (Small 2006, 214). Small (2006) esclarece o fato de considerar importante conhecer outras culturas por estas terem “uma quantidade de experiências e sabedorias, pelo menos equivalente a nossa”<sup>26</sup>, e que “nenhuma cultura pode sustentar que não tem nada que aprender do resto da humanidade”<sup>27</sup> (Small 2006, 220).

Considerando as colocações e observações de Small na realidade brasileira pode-se dizer que as “outras culturas” permeiam a nossa sociedade, principalmente pela influência africana tão presente na nossa cultura. Tanto na música erudita, popular ou folclórica “a

---

<sup>23</sup>Las artes musicales que en nuestro siglo se han resistido más que otra dejarse asimilar por el mundo convencional de la estética de Occidente.

<sup>24</sup>Un arte verdaderamente vital se resiste a la codificación, al establecimiento de esos cánones que determinan el gusto y la práctica, y por su propia naturaleza imponen las escuelas.

<sup>25</sup>La práctica de la composición, de la notación (cuando y si es necesaria), escuchar y tocar, estudiar la obra de otros músicos de diversos períodos, estilos y culturas.

<sup>26</sup>Un caudal d experiencia y de sabiduría por lo menos equiparable al nuestro.

<sup>27</sup>Ninguna cultura puede sostener que no tiene nada que aprender del resto de la humanidad.

contribuição africana foi importantíssima, sem todavia chegar a ser preponderante” (Mariz 1997, 29). Mariz considera que “a primazia cabe, sem dúvida, à influência européia, lusa sobretudo”, mas reconhece a grande influência que o negro teve, principalmente na música popular, na criação dos vários gêneros da música brasileira pelo seu ritmo, coreografia, instrumentos, religiosidade, danças dramáticas e a percussão de seus tambores. Da mesma forma que Small cita a importância de conhecer os processos de ensino-aprendizagem do *blues* e do *jazz*, torna-se fundamental para a educação musical brasileira que sejam incluídos nos seus estudos e na elaboração de novas metodologias de ensino, o conhecimento das “outras culturas” que influenciaram a nossa música e, conseqüentemente os gêneros musicais brasileiros que foram construídos sob a influência dessas “outras culturas”.

### 1.1.2 Música, Sociedade e Educação no Brasil

Trazendo o assunto para a educação musical brasileira serão discutidas algumas teorias da Professora Dra. Jusamara Souza sobre cultura, diversidade e novos espaços da educação musical. Também serão comentados alguns trabalhos práticos desenvolvidos por Souza e outros pesquisadores, sobre a produção de material didático em música, considerando as teorias em questão.

O tema diversidade cultural está tão presente na América Latina como no Brasil pelas influências sofridas por várias culturas e várias formas de se pensar e fazer música. Assim “seria mais adequado falar de ‘músicas brasileiras’ que vão além do samba e bossa nova, internacionalmente divulgados pela indústria fonográfica”. Um tema já discutido anteriormente nesse trabalho, sobre as influências sofridas pela música brasileira é reforçado pela autora: “a representação de música brasileira é fundamentada não só na idéia da mistura étnica, mas também se assenta na hierarquia e assimetria da cultura musical do colonizador europeu sobre a do africano e indígena” (Souza 2007, 17).

Diante da diversidade cultural têm se intensificado no Brasil as “atividades interculturais”, provocadas pelas migrações e globalização dos meios de comunicação. Isso fez com que os limites entre “litoral/sertão” ou “morro/asfalto” se desfizessem, como também as oposições entre “música culta” e “música popular”. Esse rompimento de fronteira

marca a cultura brasileira produzida na contemporaneidade e aparecem três questões: “um estilo musical que partindo do local busca o global e vice-versa.”; “o desmanche das fronteiras” que permite o reconhecimento cultural local por todo o país através de sua produção discográfica e, “o entendimento das músicas da periferia dos grandes centros urbanos, ou seja, práticas musicais que integram o cotidiano de crianças e jovens excluídos do mundo institucionalizado.” Segundo a autora “esses fenômenos mostram que as chamadas práticas educativas não-formais e não-covencionais são consideradas como um aspecto importante nos países latino-americanos” (Souza 2007, 17-9).

Souza (2007) adverte para a importância do entendimento, por parte dos educadores musicais, dos sentidos “que diversidade e cultura adquirem no campo da música”, na identificação de novos desafios, e acrescenta que: “como educadores musicais precisamos adequar nossas representações e práticas pedagógico-musicais coerentes com o nosso papel social nesse continente”, e ainda adverte que: “aqui, a diversidade é a norma e não um simples fenômeno de conjuntura. Portanto, é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância” (Souza 2007, 19).

Essa última colocação de Souza serve para refletir como devemos tratar a música popular na universidade e conduz para uma questão: Essa música entraria apenas como deleite dos alunos e ouvintes nas apresentações musicais ou faria parte dos processos de ensino-aprendizagem na elaboração de novas metodologias de ensino?

Essa questão, por sua vez, conduz para a reflexão sobre elaborações pedagógicas na educação musical, sob o ponto de vista da diversidade cultural, que passa a considerar também o âmbito não escolar, como espaços de ensino-aprendizagem da música. Segundo Souza (2001) “é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos” (Souza 2001, 85). Dessa forma, com relação a elaboração de novas pedagogias, “os conteúdos de formação deveriam estar ligados com as experiências vividas nas práticas escolares e não escolares, considerando os problemas que se apresentam no dia a dia”. É importante também considerar “os problemas da apropriação e transmissão musical se orientando, principalmente pelas questões: quem faz música, qual música, como e porque a fazem?” Conseqüentemente, as resposta a essas

perguntas “é uma premissa básica para desenvolver e permitir significativas experiências de aprendizagem em espaços dentro e fora da escola” (Souza 2001, 89).

Uma questão já colocada por Small (2006) anteriormente (pg. 25), sobre a fragmentação do ensino causado pelo isolamento programático das disciplinas é abordada por Souza (2001) que vê na interdisciplinaridade uma forma de conectar os campos do saber para possibilitar a “produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas”, criando novos campos, “não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares” (Souza 2001, 90). Talvez isso permita ao aluno alcançar os “territórios imprecisos e limítrofes das disciplinas” definidos por Small (2006) e que pode levá-lo a compreender a sua existência.

No aspecto prático da construção de novas pedagogias, considerando as questões discutidas anteriormente, Souza, juntamente com Hentschke e Del Ben, apresentam uma proposta de desenvolvimento de pesquisa para produção de material didático em música (Souza e Del Ben 2007), através do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical* (NEPEM) do *Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Um dos objetivos é abrir “espaço para a confecção de produtos que combinem inovações com o interesse da comunidade”, como também “contribuir para a formação de professores e para a melhoria do ensino de música nos vários espaços de formação: escolas de ensino básico, projetos sociais, conservatórios, grupos musicais, entre outros” (Souza e Del Ben 2007, 2).

Um desses trabalhos é o livro *Arranjos de Músicas Folclóricas* (Souza et al. 2005) que contém arranjos de músicas tradicionais feitos por “Licenciandos em Música” da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* e alunos do curso de “Graduação em Música” realizado na *Fundação Municipal de Artes de Montenegro* em convênio com a *Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. São cinquenta arranjos que foram selecionados e organizados a partir de exercícios realizados pelos alunos como atividade acadêmica.

O trabalho em grupo proporciona “trocas de experiências entre os participantes envolvidos com a produção e análise de material didático em música” onde são discutidas as intenções pedagógicas, crenças e valores dos integrantes que também:

vivenciam experiências que são fundamentais para um exercício criativo e curioso da docência. Entre eles destacam-se o compartilhar de um conhecimento científico produzido de uma forma acessível e que vá contribuir para a solução de problemas presente no dia-a-dia (Souza e Del Ben 2007, 5).

Outro trabalho prático produzido pelo NEPEM é o livro *Hip Hop: da rua para a escola* (Souza, Fialho, e Araldi 2008). O *hip hop* é um movimento nascido durante os anos 1970, nos subúrbios de Nova Iorque, com quatro manifestações fundamentais: o *rap*, o grafite, o *breakdance* e o disc-jóquei (DJ). Segundo os autores, “essas expressões artísticas, com vocabulários e comportamentos próprios, foram elaborados com o objetivo de problematizar e melhorar o dia-a-dia da periferia” (Souza, Fialho, e Araldi 2008, 9).

O livro aborda o *hip hop* saído das ruas de Porto Alegre que:

surgiu com a necessidade de divulgar trabalhos de pesquisa e reflexões acadêmicas para estreitar o contato entre a universidade, escolas e comunidade. Além de socializar trabalhos científicos, fazendo com que as pesquisas ultrapassem os muros da universidade (Souza, Fialho, e Araldi 2008, 9-10).

O livro possui um caráter didático com o objetivo de torná-lo acessível ao Ensino Fundamental e Médio. Os questionamentos circulam em torno de como trabalhar essa temática que “está presente na escola, através de seus alunos que são consumidores e eventualmente produtores das expressões artísticas dessa cultura” e oferecer “possibilidades concretas para se trabalhar com esse repertório em sala de aula, sem perder de vista a necessária ancoragem teórica”. Contudo, o que se espera desse trabalho é “contribuir para o ensino de música na contemporaneidade, estimulando alunos e professores a desvendar o mundo musical que os cerca e, sobretudo, estabelecer contatos entre dois mundos: da rua e da escola” (Souza, Fialho, e Araldi 2008, 11).

A referência nos trabalhos citados de Small e Souza partiu da crença do pesquisador de que, um ensino musical eficiente deve apoiar-se nas bases culturais do indivíduo para que esse indivíduo sinta identificação com o material utilizado em sala de aula. Essa identificação, conseqüentemente, poderá proporcionar um aprendizado mais prazeroso e mais eficiente, resultando no maior envolvimento do aluno com as aulas. Dessa forma, a escolha do gênero musical Choro para a elaboração de uma abordagem do ensino da

técnica violonística, veio da observação da presença do violão no Choro, desde a origem desse gênero, como também, a importância que o Choro assumiu para a área de pesquisa em música no Brasil (ver seção 1.2.4, pg. 45). Fazendo uma comparação com os projetos de Souza sobre construção de material didático em música, esse trabalho propõe uma sistematização do repertório do Choro para que o mesmo seja utilizado nas aulas de graduação em violão para o ensino da técnica, considerando não apenas a contribuição que esse repertório pode trazer para o desenvolvimento técnico, mas também, a contribuição no campo pedagógico pelo entendimento dos processos de ensino-aprendizagem desse gênero musical. A sistematização do repertório consiste inicialmente em considerar os elementos definidos nos métodos de ensino da técnica violonística e encontrar, nas estruturas musicais do Choro, os recursos necessários para trabalhar esses elementos na sala de aula. Isso poderá proporcionar, dentro das visões de Small e Souza, um ensino mais contextualizado e mais próximo da realidade cultural do aluno.

## **1.2 O Choro como gênero musical**

A seguir será apresentada uma discussão sobre o Choro, mostrando seus aspectos históricos, a importância do violão na formação instrumental desde a sua origem, os compositores “populares” do Choro, os compositores “eruditos” que se utilizaram dos elementos do Choro em suas composições e a importância do Choro como objeto de pesquisa na música brasileira.

### **1.2.1 O Choro e sua origem**

O Choro surge no Brasil em meados do século XIX, mas não como gênero e sim como uma “maneira” brasileira de tocar os gêneros musicais desse período. Lima (2006) refere-se inicialmente à origem da formação instrumental do Choro, remetendo-a ao período do Brasil-colônia, quando a viola de arame seria a antecessora do violão, o



machinho<sup>28</sup> antecessor do cavaquinho e o pandeiro que, segundo o autor seria de origem mourisca e não africana, como muitos pensam. A “maneira” brasileira de tocar, referida por Lima, não surgiu propriamente com o Choro. Ainda nos primeiros séculos de colonização a identidade da música brasileira já vinha surgindo da mistura de manifestações musicais de portugueses, índios e negros. Essa mistura começou a ser vista, dois séculos depois da chegada de Cabral, entre os séculos XVII e XVIII, nas obras de Gregório de Mattos, violeiro, poeta e cantador, Domingos Caldas Barbosa, responsável por divulgar a modinha em Portugal, e o padre José Maurício Nunes Garcia, compositor, organista e professor.

Segundo Lima (2006), o fato que causou transformações na música brasileira foi a chegada, no início do século XIX, de Dom João VI e a corte portuguesa. Essas transformações se deram pela abertura dos portos ao livre comércio que resultou num maior intercâmbio cultural entre o Brasil e outros países europeus; a abertura de tipografias, proibidas anteriormente, que possibilitaram a impressão de partituras e, a chegada das danças de salão européias, a partir de 1850, como a valsa, a quadrilha, a mazurca, o schottisch e a polca, esta última a que mais teria influenciado o surgimento do Choro. A forma brasileira de tocar essas danças, em especial a polca, fez surgir o Choro por volta de 1870. Isso é reforçado por Amaral (2006), que coloca o Choro surgindo, não como um gênero musical, e sim, como uma “abrasileirada forma de tocar alguns gêneros musicais e danças da época, que assimilamos e reproduzimos com aspectos endógenos”.

Lima (2006) acrescenta que em julho de 1845, a polca foi apresentada como dança, pela primeira vez no *Teatro Imperial de São Pedro* no Rio de Janeiro, hoje conhecido como *Teatro João Caetano*, já com a forma “abrasileirada” de tocar. Fato esse que contribuiu posteriormente para o surgimento do Choro, provavelmente a partir de 1870, com o flautista Joaquim Antônio da Silva Callado (1848-1880).

Segundo Vasconcelos (1984), um ano depois do surgimento do Choro ainda como “maneira” de tocar, em 1871, surge o primeiro tango brasileiro, *Olhos Matadores* de Hen-

---

<sup>28</sup>Instrumento da região de Coimbra em Portugal, bastante comum no final do século XIX. Tem a escala nivelada com o tampo e doze trastes (Oliveira 2008).

rique Alves de Mesquita. Mas, foi Ernesto Nazareth que consagrou o tango brasileiro ainda na década de 1870 (Vasconcelos 1984, 18). Os críticos dessa época, para Diniz (2003), classificavam a música de Nazareth entre música popular e erudita, dessa forma, Nazareth preferia chamar suas composições de tango, mas as características da música de Nazareth, vão coincidir posteriormente com as características do Choro já como gênero. Diniz (2003) coloca que “é comum encontrarmos nos textos de história da música a afirmação de que as composições de Nazareth eram verdadeiros ‘choros’”. Na verdade, o tango brasileiro não tinha semelhança com o tango argentino e, acrescenta que “era como se o tango brasileiro tivesse, aos poucos, se ‘transformado’ no choro” (Diniz 2003, 21).

A formação instrumental inicial do Choro era composta de dois violões e um cavaquinho, sendo depois acrescentada a flauta, ocasião em que o Maestro Baptista Siqueira denominou a formação de “quarteto ideal”. Além da influência das danças européias, o Choro também recebeu a influência dos negros que já vinham participando da identidade musical brasileira desde o período colonial. Diniz (2003) e Lima (2006) atribuem essa influência, principalmente, ao lundu, ritmo de origem africana, cultivado pelos negros ainda na época da escravidão nas lavouras de cana-de-açúcar do Brasil Colônia que chegou às cidades no século XIX e passou a ser cantado e apreciado pela sociedade. Tinhorão (1997) vai mais longe e remonta a origem do Choro “às bandas de músicas de escravos das fazendas fluminense e da própria Corte, na segunda metade do século XIX” (Tinhorão 1997, 112). O autor fundamenta essa afirmação correlacionando dois momentos do livro *O Choro: reminiscências dos chorões antigos* de Alexandre Gonçalves Pinto. Num momento, Pinto (1936) refere-se às organizações de bandas de música formadas por escravos, nas fazendas para tocarem nas festas de Igrejas (Pinto 1936, 110-11) e em outro, às festas de fim de ano, quando cita os choros tocados em louvor a São Silvestre (Pinto 1936, 64). Cazes (1998) refere-se ao maxixe, como a vertente do Choro mais próxima da cultura afro-brasileira. O maxixe significou primeiro uma maneira de dançar a polca já abasileirada, antes de surgir como um gênero específico, que misturava a melodia da polca com acentos modificados e linhas de baixo similares ao lundu (Cazes 1998, 30).

Outro fato que causou transformações sociais e econômicas, nas cidades, foi a

abolição da escravatura, que começou com a proibição do tráfico de escravos, em 1850 (Cazes 1998, 15). Esse fato colocou o Brasil entre as “nações civilizadas” que, conseqüentemente, passou a investir nos grandes empreendimentos. A cidade cresceu e surgiu uma classe média urbana formada por funcionários públicos e pequenos comerciantes que iriam compor os grupos de chorões e o público para esse tipo de música. No final do século XIX e primeiras do século XX encontravam-se vários chorões nos correios, portos e ferrovias.

Na primeira década do século XX é que o termo “choro” passa a designar um gênero, “como uma forma musical definida e não mais como sinônimo de uma roda de músicos que executavam músicas populares” (Lima 2006). Cazes (1998) confirma esse fato e acrescenta que o Choro apresentava normalmente três partes, na forma rondó, e com a característica de conter, necessariamente, modulações harmônicas entre as partes. A forma rondó posteriormente, foi sofrendo modificações que fez surgir também a forma em duas partes (Cazes 1998, 19).

### 1.2.2 O Choro e os Violonistas

O violão faz parte da formação instrumental do Choro desde a sua origem. Juntou-se ao cavaquinho formando a base rítmico-harmônica sobre o qual os solistas executavam as melodias com a flauta, clarinete e outros instrumentos. Os violonistas que se destacaram, inicialmente, foram Sátiro Bilhar (1860 – 1927) e Joaquim Francisco dos Santos (1873 – 1935), mais conhecido como Quincas Laranjeira. Este último teve uma formação clássica, baseada na Escola de Tárrega e compôs peças para violão solo, sendo que, uma delas, a valsa *Dores d'alma*, foi interpretada mais tarde por Dilermando Reis (Cazes 1998, 46-47). Sátiro Bilhar foi telegrafista-chefe na estrada de Ferro Central do Brasil e participou do grupo boêmio de Catulo da Paixão Cearense, com quem compôs a canção *Gosto de ti, porque gosto...* Foi um músico considerado pelos chorões antigos como Catulo, Villa-Lobos e Donga (Marcondes 1998, 97). Compôs ainda a polca *Tira Poeira*, gravada por Jacob do Bandolim, ainda hoje conhecida pelos chorões atuais (Cazes 1998, 45).

Sátiro Bilhar e Quincas Laranjeira tiveram grande importância na fixação do violão como instrumento solista no Brasil. No início do século XX, o violão era considerado próprio somente para o acompanhamento, principalmente, de modinhas e serestas. Os críticos da época consideravam o violão um instrumento ligado à música popular e, por isso, não era considerado propício para a música clássica. Os precursores da introdução do violão no Brasil como instrumento solista foram Ernani Figueiredo e Alfredo de Souza Imenez, ainda nas primeiras décadas do século XX. Esse movimento foi intensificado por Sátiro Bilhar e Quincas Laranjeira, juntamente com outros violonistas da época (Castagna e Antunes 1994).

Em 1902, João Teixeira Guimarães (1883 – 1947), mais conhecido como João Pernambuco, chega ao Rio de Janeiro e se destaca, não apenas como acompanhador, mas também como compositor de solos para violão, que são tocados e gravados até hoje por violonistas de vários países (Cazes 1998, 47). João Pernambuco era ferreiro tendo trabalhado em fundições no Rio de Janeiro. Depois de uma jornada de trabalho diária de doze a dezesseis horas, ainda dedicava-se ao violão por duas ou três horas. Depois de um tempo no Rio de Janeiro, João foi morar numa república juntamente com outros músicos e conheceu Pixinguinha e Donga e, através desses, Sátiro Bilhar, Catulo da Paixão Cearense e Afonso Arinos. Depois dessa primeira fase, João juntamente com outros músicos idealiza o Grupo *Caxangá* que teve bastante popularidade, principalmente no carnaval de 1914, quando vários músicos integraram o grupo. Dentre eles estavam Pixinguinha, Bonfiglio de Oliveira, Quincas Laranjeira e Donga. Em 1919 João Pernambuco ingressa no *Os Oito Batutas* de Pixinguinha (Leal e Barbosa 1982, 16-8).

João Pernambuco definiu uma característica própria, tanto musical como da técnica de harmonização violonística, que se tornou referência para os violonistas da época, e “será sempre fonte inesgotável para todo aquele que se interesse seriamente pela evolução da nossa música e da técnica do violão” (Leal e Barbosa 1982, 48). Apesar de João Pernambuco não ter tido um aprendizado acadêmico do violão sua obra tornou-se tão importante que transformou-se numa escola. Alguns violonistas atuais atestam a contemporaneidade da obra de João Pernambuco tanto por considerarem-se influenciados por ele

quanto por interpretarem suas obras até hoje (Leal e Barbosa 1982, 48). João Pernambuco compôs, dentre outros gêneros musicais, toadas, valsas e choros. Dentre os choros mais conhecidos e tocados estão: *Sons de Carrilhões*, *Graúna*, *Brasileirinho*, *Pó de Mico*, *Interrogando* e *Dengoso* (Marcondes 1998, 622).

Existe a evidência de que João Pernambuco tenha influenciado Villa-Lobos em algumas composições. Esse fato é comentado por Marco Pereira quando afirma que: “o *Choro nº 1* aproxima-se bem daquilo que era feito pelos violonistas populares contemporâneos de Villa-Lobos. O exemplo mais marcante talvez seja o de João Pernambuco.” (Pereira 1984, 101). Cazes, referindo-se a convivência de Villa-Lobos com os chorões, também atesta essa evidência “da convivência com estes chorões violonistas, e principalmente com João Pernambuco, Villa-Lobos tirou os elementos de base para sua obra violonística” (Cazes 1998, 47).

Na mesma época, Arthur de Souza Nascimento (1886–1957), conhecido por Tute, foi um dos mais importantes acompanhadores de Choro. Responsável pela introdução do violão de sete cordas, Tute criou um estilo próprio que conferiu mais riqueza no fraseado e um acompanhamento mais sólido. Cazes completa: “frases curtas em colcheias, com notas predominantemente na região mais grave do violão, foi a marca do violonista” (Cazes 1998, 48). O bandolinista Luperce Miranda, o qual Tute acompanhou durante quinze anos, comentava a destreza do violonista de deixar o solista bastante seguro. Isso rendeu a Tute vários trabalhos, tendo gravado com Pixinguinha. Também fez parte dos grupos de Chiquinha Gonzaga, *Guarda Velha de Pixinguinha*, *Os Cinco Companheiros*, *Orquestra Copacabana* e *Orquestra Victor* (Cazes 1998, 47-8).

Dilermundo Reis (1916 – 1977) destacou-se pelo estilo violonístico brasileiro herdado de seus antecessores e pelo número de composições e gravações que realizou com o violão. Além de valsas, compôs e gravou vários choros para violão e foi também um grande divulgador da obra de João Pernambuco (Cazes 1998, 48-50).

Marcondes (1998) acrescenta ainda que Dilermundo foi professor de violão no Rio de Janeiro, em casas de música como *Bandolim de Ouro* e *Guitarra de Prata*. Tornou-se um dos mais famosos violonistas das rádios do Rio de Janeiro, atuando na *Radio Clube do*

*Brasil* e na *Rádio Nacional*. Gravou seu primeiro LP em 1941 pela Columbia incluindo a valsa *Noite de Lua* e o Choro *Magoado*, ambos de sua autoria. Depois disso, gravou vários LPs pela Continental como solista de violão, dentre eles: *Sua Majestade o Violão*, *Melodias da Alvorada*, *Abismo de Rosas*, *Dilermando Reis Interpreta Pixinguinha*, e *O violão Brasileiro de Dilermando Reis* (Marcondes 1998, 668-9). Segundo Luna (2008), o Choro *Magoado* é provavelmente o mais conhecido e mais executado de seus choros e, dentre os choros mais conhecidos escritos para violão, além de *Magoado* estão: *Tempo de criança*, *Doutor sabe tudo* e *Xodó da baiana*.

Horondino José da Silva (1918 – 2006), mais conhecido como Dino Sete Cordas, foi quem popularizou a utilização do violão de sete cordas na música brasileira. Ele criou um estilo próprio de tocar que se tornou uma referência para quem quer estudar o instrumento. Uma das inovações de Dino no violão de sete cordas foi o acréscimo de frases sincopadas interagindo com a melodia. Dino participou do regional de Benedito Lacerda, do regional de Canhoto, do conjunto *Época de Ouro*, liderado por Jacob do Bandolim. A participação de Dino no regional de Benedito Lacerda foi fundamental para que ele definisse a característica do violão de sete cordas no Choro. Influenciado por Pixinguinha que fazia parte do regional, Dino passou a imitar os contracantos que Pixinguinha fazia no sax tenor, nas melodias interpretadas por Benedito Lacerda. Dessa forma, Dino traduziu para o violão de sete cordas as características improvisatórias dos contracantos de Pixinguinha e que tornou-se a característica principal do violão de sete cordas. No rádio, acompanhou cantores e cantoras como: Carmem Miranda, Augusto Calheiros, Almirante e Aurora Miranda. Além de tocar, lecionou música durante muito tempo nas casas *Bandolim de Ouro* e *Oliveira*, tendo o violonista Rafael Rabelo como um de seus alunos e o que mais se destacou (Pellegrini 2005, 46-52).

Depois dessa fase inicial de consolidação do violão brasileiro, vários violonistas surgiram, interpretando e compondo Choro, destacando-se: Rafael Rabello, Marco Pereira e Yamandú Costa (Cazes 1998, 50). Rafael Rabello foi um seguidor de Dino e absorveu as características do violão de sete cordas por ele definidas, contudo, ele trouxe uma inovação que foi transformar o violão de sete cordas, que até então fazia apenas acompanhamento,

num instrumento solista. Rafael interpretou as obras de Radamés Gnattali escritas para violão aproximando-se do flamengo, do samba, dos ritmos nordestinos e da música erudita. Também tocou com Chiquinho do Acordeon, com o clarinetista Paulo Moura, com o próprio Radamés Gnattali e, acompanhou a cantora Elizeth Cardoso (Diniz 2003, 46-7).

### 1.2.3 O Choro e os Compositores

Nessa seção serão apresentados os principais compositores e suas contribuições para o surgimento do Choro, quer como grupo instrumental quer como gênero musical brasileiro, suas influências no estabelecimento da formação instrumental do Choro, no “abrasileiramento” dos ritmos europeus e africanos que fizeram surgir o gênero musical Choro, na consolidação e cultivo desse gênero musical brasileiro desde o seu surgimento até a atualidade. Em seguida serão apresentados compositores eruditos que se utilizaram do Choro em algumas de suas obras.

Joaquim Antonio da Silva Callado (1848 – 1880) foi o flautista mais importante da sua época e pioneiro no surgimento do Choro juntamente com o flautista e saxofonista Viriato Figueira, o instrumentista e compositor Virgílio Pinto, o flautista Saturnino, dentre muitos outros. Callado foi o responsável por unir a flauta de ébano ao violão e cavaquinho e compôs quase setenta melodias, destacando-se: *A Flor Amorosa*, *Cruzes*, *Minha Prima*, e homenageou Chiquinha Gonzaga com *Querida por Todos* (Diniz 2003, 15). Outra música de Callado que se destacou foi o *Lundu Característico*, por trazer um resumo das tendências da época, já “apontando para o abrasileiramento da polca e o surgimento do maxixe como acento musical” (Cazes 1998, 23).

Depois de Callado, Patápio Silva (1880 – 1907), apesar de ter vivido pouco, foi considerado um virtuose da flauta e influenciou os flautistas de seu tempo. Em 1901, Patápio ingressou no *Instituto Nacional de Música* tendo concluído o curso com nota máxima. Foi o primeiro flautista solista a gravar no Brasil, em 1901, na *Casa Edison*. Patápio tinha forte influência européia e não se envolveu muito com o estilo da polca abrasileirada da época. Isso pode ser notado na mazurca *Margarida*, de sua autoria. Também compôs a valsa virtuosística *Primeiro Amor* (Cazes 1998, 24-5).

Anacleto Augusto de Medeiros (1866 – 1907) ficou conhecido como o compositor que introduziu o estilo brasileiro no *schottisch*, dança europeia interpretada pelos grupos de Choro. O xote nordestino herdou do *schottisch* o uso de figuras pontuadas na melodia, contudo o andamento ligeiro e a marcação rítmica é diferente do original. Dentre os *schottisch* escritos por Anacleto estão: *Três Estrelinhas*, *Santinha*, *Não me Olhes Assim* e *Iara*. Este último foi utilizado por Villa-Lobos como tema central do *Choros nº10*. Em 1896, Anacleto passou a organizar a *Banda do Corpo de Bombeiros*, e convidou alguns chorões da época para integrá-la. Esse fato contribuiu para que a banda se destacasse das outras, pela melhor afinação, leveza e arranjos mais elaborados. Anacleto foi considerado “um exímio melodista, excelente harmonizador e sabia orquestrar de forma bastante evoluída para um ‘músico de banda’ da época” (Cazes 1998, 28).

Nessa época, era comum as bandas de música terem músicos de Choro na sua organização, estes eram também responsáveis pela educação musical dos componentes. Assim, “foi natural que houvesse um efeito multiplicador da cultura chorística, fazendo surgir mais e mais músicos que dominavam a linguagem” (Cazes 1998, 29). Cazes apresenta uma visão importante para o Choro sobre a função educadora das bandas, quando diz que:

mesmo um pouco desbancadas de sua função social, as bandas de música continuaram, ao longo de todo o século XX, fornecendo músicos para o Choro. Para se ter uma idéia, Joaquim Callado e Paulo Moura, ambos filhos de mestres de banda, tiveram o mesmo tipo de iniciação musical com quase um século de diferença. Outros grandes músicos e compositores, como Capiba, Severino Araújo, Netinho, Claudionor Cruz, Moacyr Santos e Silvério Pontes, também aprenderam música em casa e começaram cedo tocando na banda dos pais (Cazes 1998, 31).

Numa visão mais ampla desse aspecto, Veríssimo (2005) informa que uma parcela considerável de cidadãos brasileiros iniciam sua aprendizagem musical nas bandas de música:

A tradição musical brasileira está fortemente ligada às bandas de música. Grande é o número destes agrupamentos musicais em nosso país, assim como também é significativa a quantidade de instrumentistas profissionais que tiveram seus primeiros contatos formais ou informais com a atividade musical a partir deste organismo (Veríssimo 2005, 6).



Dois pianistas compositores dessa época que participaram do surgimento do Choro foram Francisca Edwiges Neves Gonzaga (1847 – 1935), mais conhecida como Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth (1863 – 1934). Chiquinha Gonzaga foi a primeira mulher a integrar grupos de Choro. Além de compositora foi maestrina, a partir de 1885 no teatro de revistas da *Praça Tiradentes*. Dentre suas composições mais importantes estão: a polca *Atraente*; *Zinha*; e a composição mais famosa do repertório do Choro que foi *Corta-Jaca*. Mas, Chiquinha Gonzaga não se dedicou só ao repertório do Choro. Como maestrina, compôs várias burletas e operetas e também participou do nascimento da música carnavalesca brasileira quando compôs a marcha-rancho *Abre Alas*, em 1899, para o bloco *Rosa de Ouro*. Sua importância maior para o Choro, contudo, não foi pela quantidade de obras, mas pela habilidade de “atender com música as demandas da sociedade, mexendo com os costumes, trazendo ao palco a realidade por vezes bizarra de uma república que apenas engatinhava”, e, dessa forma, abrindo espaço e respeito para o Choro por parte da chamada “música culta” (Cazes 1998, 34-6).

Ernesto Nazareth teve influência da cultura pianística européia tanto na sua obra como na sua formação técnica. Fazendo parte do ambiente do Choro sob a influência européia, o pianista e compositor adquiriu traços bastante peculiares, definidos por Cazes como:

músico fundamental para a linguagem chorística, Ernesto Nazareth curiosamente não foi um chorão<sup>29</sup> como outros de seu tempo. Sua música e sua trajetória artística foram extremamente pessoais. A maneira refinada como construiu seu estilo, entre o sofisticado e o espontâneo, entre o balanço rasgado de um maxixe e as sutis fermatas de uma valsa chopiniana, fizeram dele um músico único e que, a meu ver, ainda não foi bem compreendido pelos intérpretes, sejam eles oriundos da música popular ou de concerto (Cazes 1998, 34).

Nazareth compôs a polca lundu *Você Bem Sabe* aos quatorze anos e, aos vinte, o tango *Brejeiro*. Esse último marcou a fixação do estilo tango brasileiro (ver seção 1.2.1, pg. 32). A música de Nazareth não foi absorvida facilmente pelos chorões devido a dificuldade na interpretação, principalmente, pelo refinamento técnico. Depois que solistas como Garoto e Jacob do Bandolim começaram a gravar sua obra, entre os anos de 1940

---

<sup>29</sup>Instrumentista que toma parte num Choro ou compositor de Choro (Ferreira 2004).

e 1950, é que a mesma passou a ser assimilada nesse meio (Cazes 1998, 33-7).

Por circular entre o erudito e o popular, Nazareth despertou a atenção também de compositores eruditos. Em 1918 o pianista Arthur Rubinstein o conheceu no Rio de Janeiro, por ocasião da realização de apresentações, e ficou maravilhado com a sua “técnica rítmica”. Em 1922, Luciano Gallet organizou uma audição com algumas de suas obras no *Instituto Nacional de Música*. Recebeu a admiração dos compositores Henrique Oswald e Francisco Braga e, ainda serviu de inspiração para os compositores Luciano Gallet, Darius Milhaud, Ernâni Braga, Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone e Radamés Gnattali (Marcondes 1998, 556).

Alfredo da Rocha Vianna Filho (1897 – 1973), mais conhecido como Pixinguinha, foi considerado o maior músico de Choro de todos os tempos. Ele estabeleceu e deu identidade ao Choro, como gênero musical brasileiro, sob influência da tradição afro-brasileira e de compositores de Choro do século XIX. Dentre inúmeras composições estão: *Sofres Porque Queres, Naquele Tempo, Um a Zero, Carinhoso* e *Rosa*. Pixinguinha, como orchestrador, deu originalidade à formação orquestral brasileira para a música popular, que até então era feita por músicos estrangeiros, dentro dos padrões europeus. Ele acrescentou o surdo, o tamborim, o reco-reco e o pandeiro, adicionando brasilidade na formação orquestral. O estilo brasileiro de orquestração desenvolvido por Pixinguinha foi seguido por vários maestros: Lírio Panicalli, Severino Araujo, Guerra Peixe e Radamés Gnattali. Radamés, além de elaborar dois arranjos para *Rosa* e *Carinhoso*, que se tornaram clássicos, compôs *Uma Rosa para Pixinguinha* e homenageou o músico no primeiro movimento da suíte *Retratos*, de sua autoria, denominado “Pixinguinha”. Em 1919, Pixinguinha formou o grupo *Os Oito Batutas* e em 1922 o grupo foi um dos primeiros a divulgar a música popular brasileira na Europa, sobretudo o maxixe (Diniz 2003, 25-8). Mariz (1997) acrescenta que o sucesso dos *Oito Batutas* refletiu nos hábitos da sociedade do Rio de Janeiro da época, que passou a considerar “o requinte da elegância” contratar o grupo para as festas da alta sociedade carioca (Mariz 1997, 134).

A partir dessa época, segundo Mariz, Pixinguinha atuou em diversas estações de rádio: *Clube do Brasil, Philips, Cajuti, Transmisora, Cruzeiro do Sul, Mayrink Veiga,*

*Nacional* e *Tupi*. A partir de 1931 começou a orquestrar na *RCA Victor*, época em que foi considerado o primeiro a fazer arranjos de músicas populares em gravações. A obra de Pixinguinha é vasta, calcula-se um número de seiscentas obras e seus trabalhos “apresentam um especial sabor de brasilidade, sobretudo de carioquismo, que encanta o ouvido” (Mariz 1997, 135).

Depois desse período, de consolidação do Choro, como gênero da música brasileira, outros instrumentistas e compositores surgiram, dando força à música do Choro. Em 1922 surge o rádio no Rio de Janeiro e, a partir de 1930, o rádio transforma-se em palco para vários grupos de Choro. Luperce Miranda (1904 – 1977) foi considerado um virtuose do bandolim e aquele que estabeleceu esse instrumento como solista; antes disso, o bandolim era instrumento de acompanhamento no Choro. Também compôs diversas músicas em diversos estilos. Mas quem veio revolucionar o bandolim brasileiro foi Jacob Pick Bittencourt (1918 – 1969), mais conhecido como Jacob do Bandolim. Jacob criou a escola do bandolim brasileiro. Foi considerado um dos maiores instrumentistas e compositores de Choro do seu tempo. Composições como: *Noites Cariocas*, *Doce de Coco*, *Vibrações*, e as valsas *Santa Morena* e *O Vôo da Mosca* são valorizadas pela riqueza melódica e harmônica (Diniz 2003, 31-5).

Em 1934, na *Rádio Guanabara*, Jacob conquistou o primeiro lugar no *Programa dos Novos*, sendo posteriormente contratado pela própria rádio onde acompanhou os principais artistas da época como: Noel Rosa, Augusto Calheiros, Ataulfo Alves, Carlos Galhardo e Lamartine Babo. A partir desse período, passou a atuar em outras estações de rádio como: *Cajuti*, *Fluminense*, *Transmissora* (atual Rádio Globo), *Rádio Clube do Brasil* e *Rádio Ipanema 17* (Barreto 2006, 17-8). Na *Rádio Nacional*, atuou entre 1955 e 1959, quando apresentou o programa *Discos de Ouro*, onde apresentava discos raros da sua própria coleção e fazia comentários sobre os intérpretes, compositores e assuntos relacionados à música popular brasileira. Em 1941 começou a gravar acompanhando Ataulfo Alves e em 1947 gravou o primeiro disco como solista pela gravadora *Continental*. A partir de 1949, na gravadora *RCA-Victor* gravou o restante da sua discografia totalizando sessenta e quatro discos gravados.

Em 1960, Jacob formou um grupo com Dino sete cordas, César Faria e Carlos Leite (violões), Jonas Silva (cavaquinho) e Gilberto D'ávila (pandeiro). Inicialmente o nome do grupo era *Jacob e seu Regional*, depois *Jacob e seus Chorões* e, a partir de 1966 *Conjunto Época de Ouro*, com o qual se apresentou, em 1968, juntamente com Elizeth Cardoso e o *Zimbo Trio*, no *Teatro João Caetano* (Barreto 2006, 19-20). Com esse conjunto, Jacob desenvolveu um papel importante no ambiente do Choro:

apresentando um tratamento camerístico através do uso da dinâmica, refinamento de linguagem, sonoridade, afinação e uma maior estruturação e individualidade das vozes dentro do conjunto, praticamente reestruturando a relação acompanhamento/solo (Barreto 2006, 22).

Jacob começou a organizar saraus em sua casa, que nesse período contava com a presença de personalidades como: Hermínio Bello de Carvalho, Dorival Caymmi, Elizeth Cardoso, Aaulfo Alves, Paulinho da Viola, Radamés Gnattali, Tia Amélia, Maestro Gaya, Darci Villa-Verde e Turíbio Santos. Jacob apresentou-se em todas as emissoras de televisão da época: *Record*, *Rio*, *Excelsior*, *Tupi* e *Globo*. Teve também grande importância no resgate e gravação de músicos como Ernesto Nazareth, Candinho do Trombone, Eduardo Solto, Alberto Pimentel, Joaquim Callado e João Pernambuco.

Da mesma forma que Jacob criou a escola do bandolim brasileiro, pode-se dizer que Waldir Azevedo fez o mesmo com o cavaquinho, transformando-o em instrumento solista. A obra mais importante desse compositor foi *Brasileirinho*. Também da “era do rádio” pode-se citar os solistas e compositores Altamiro Carrilho e Abel Ferreira. Altamiro Carrilho foi considerado o flautista que mais gravou em disco. Também, como compositor, destaca-se com os choros *Enigmático* e *Misterioso*. Abel Ferreira foi clarinetista e influenciou o estilo da clarineta no Choro. Dentre suas composições destaca-se *Chorando Baixinho*.

O Choro tem sido valorizado não apenas pelos músicos populares como também pelos eruditos: “Sua execução supõe um desenvolvimento técnico considerável, seu agrupamento é passível de situá-lo como música de câmara e sua influência na chamada música erudita é marcante” (Pires 1995, 1). Essa influência pode ser observada na obra de Villa-Lobos, que, sob a perspectiva dos ideais do movimento modernista, procurou a

nacionalização da sua obra pelo aproveitamento de gêneros musicais de caráter popular e, o Choro, foi inspiração para uma das mais importantes de suas obras, composta na década de 1920, O Ciclo dos *Choros*. Segundo Neves (1981), essas obras “são a mais perfeita realização dos ideais do nacionalismo, a mais completa *mise-en-oeuvre* do modernismo e, certamente, o ponto mais alto atingido por esse compositor tão fértil” (Neves 1981, 51). Contudo, antes desse período, entre 1908 e 1912, Villa-Lobos já recebia a influência do Choro, tido, nesse período, ainda como conjunto instrumental e não como gênero. Isso pode ser visto na sua obra *Suíte Popular Brasileira*, composta das seguintes peças: *Mazurka-Choro*, *Schottish-Choro*, *Valsa-Choro*, *Gavota-Choro* e *Chorinho* (Pereira 1984, 87).

Segundo Neves (1981), Villa-Lobos não só utilizou o Choro como inspiração para sua obra como também conviveu com o ambiente do Choro declarando, em certa ocasião, a um jornalista francês, que se havia formado no *Conservatório de Cascadura*, referindo-se a um subúrbio do Rio de Janeiro onde o Choro esteve sempre presente. Neves esclarece que “talvez ele tivesse querido dizer que seu aprendizado musical se deu no meio de compositores e instrumentistas da música popular do choro” (Neves 1981, 51).

Outros compositores que se utilizaram do Choro (Marcondes 1998): Francisco Mignone, com as doze valsas-choro, compostas entre 1946 e 1955, *Choro* para violão (1953), Quatro choros (1977) para piano solo (1. *Brejeiro*, 2. *Gracioso e moderato*, 3. *Com alegria*, 4. *Assai vivo*); Marlos Nobre, na obra escrita para violão solo, *Reminiscências* (1990), inclui um Choro em um dos seus movimentos; Luciano Gallet, na obra *Doze Exercícios Brasileiros* (1928) inclui um chorinho; Camargo Guarnieri, nas suas obras para instrumento solo e orquestra inclui: *Choro*, para viola e orquestra (1975), *Choro* para clarineta em si bemol e orquestra (1956), *Choro* para fagote, harpa, percussão e orquestra de cordas (1991), *Choro* para flauta e orquestra de câmara (1972), *Choro* para piano e orquestra (1956), *Choro* para violino e orquestra (1951), *Choro* para violoncelo e orquestra (1961); Cláudio Santoro, também, nas suas obras orquestrais, inclui o *Choro* para saxofone-tenor e orquestra (1953).

### 1.2.4 O Choro e a Pesquisa

O gênero musical brasileiro “Choro” vem se destacando como tema de pesquisa em cursos de pós-graduação de instituições de ensino superior no Brasil. De acordo com uma consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES e de algumas universidades brasileiras, pode-se destacar os seguintes trabalhos, abordando o Choro como objeto de pesquisa, apresentados aqui em ordem cronológica:

1. “Dino Sete Cordas e o Acompanhamento de Violão na Música Popular Brasileira” (Taborda 1995);
2. “A Trajetória da Clarineta no Choro” (Pires 1995);
3. “O Acompanhamento do Violão de 6 Cordas no Choro a partir da sua visão no Conjunto Época de Ouro” (Becker 1996);
4. “Suite Retratos e Choros IV: O Choro Visto por Radamés Gnattali e Heitor Villa-Lobos” (Ferrer 1996);
5. “Pixinguinha - Choro. Presença e Aplicabilidade no Estudo da Flauta Transversal no Brasil” (Gomes 1997);
6. “Receita de Choro ao Molho de Bandolim: uma reflexão acerca do choro e sua forma de criação” (Sá 1999);
7. “A Flexibilidade Rítmico-Melódica na Interpretação do Choro” (Salek 1999);
8. “Zé da Velha: vida e trajetória no Choro” (Jesus 1999);
9. “A Baixaria no Choro” (Carneiro 2001);
10. “Análise dos processos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do choro no violão de seis cordas” (Chaves 2001);
11. “Três Compositores da Música Popular Brasileira: Pixinguinha, Garoto e Tom Jobim. Uma análise comparativa que abrange o período do Choro à Bossa Nova” (Tiné 2001);

12. “A Contribuição da Estrutura de Ensino com Modelo Musical Gravado na Interpretação dos Choros Chorando Baixinho de Abel Ferreira e Sempre de K-Ximbinho” (Pires 2001);
13. “Módulo Experimental para o Ensino de Choro: um estudo descritivo” (Barros 2002);
14. “Heterogeneidades no Choro: um Estudo Etnomusicológico” (Oliveira 2003);
15. “Maestro Antonio Amâncio e Seus Choros para Clarineta” (Veríssimo 2005);
16. “Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro” (Pellegrini 2005);
17. “Manezinho da Flauta no Choro: uma contribuição para o estudo da flauta brasileira” (Goritzki 2005);
18. “Altamiro Carrilho: flautista e mestre do choro” (Sarmiento 2005);
19. “O Violoncelo entre o Choro e a Improvisação: novos desafios interpretativos na prática do instrumentista de formação tradicional” (Ferreira 2006);
20. “O Choro como Material Didático para o Ensino da Flauta Transversal” (Araújo 2006);
21. “O Estilo Interpretativo de Jacob do Bandolim” (Barreto 2006);
22. “Comunicação e música: (re)invenção da tradição do samba e do choro no círculo cultural da Lapa” (Goes 2007);
23. “Memórias chorando. Grupo Água de Moringa” (Alcofra 2007);
24. “Choro: a música instrumental brasileira - um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes” (Nascimento 2008);
25. “A Interpretação do Choro: uma visão a partir do discurso dos chorões de Salvador” (Goritzki 2008).

Esses trabalhos abordam temáticas diversas como: o Choro nas universidades; a história do Choro; o Choro e suas influências nos ambientes musicais; os aspectos sociológicos e antropológicos do Choro; o Choro na educação musical e práticas interpretativas do Choro. Alguns desses trabalhos serão comentados a seguir, destacando-se, principalmente, a preocupação dos autores em trazer o assunto para os meios acadêmicos quer como objeto de pesquisa ou como elemento integrante nas pedagogias de ensino da música e, também, os estudos acerca de práticas interpretativas do gênero que contribuiu consideravelmente para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem do Choro.

Pires (1995), na sua pesquisa “A Trajetória da Clarineta no Choro” mostra a importância de incluir esse gênero como objeto de estudo:

A intenção é, pois, fornecer subsídios àqueles que se interessam por este gênero, estimulando os músicos, para levá-los às salas de concerto, e também, trazendo o tema para dentro das Universidades, como um dos tópicos importantes da História da Música Brasileira (Pires 1995, 1).

O autor comenta, ainda, sobre seu interesse nessa pesquisa de identificar a presença da clarineta nas diversas formações instrumentais do Choro, assim como também nas composições do gênero e oferecer “subsídios a possível inclusão dessas obras no repertório de concertos e dos currículos dos cursos superiores de música” (Pires 1995, 2). O mesmo autor, em outro trabalho intitulado “A Contribuição da Estrutura de Ensino com Modelo Musical Gravado na Interpretação dos Choros Chorando Baixinho de Abel Ferreira e Sempre de K-Ximbinho” comenta que vários pesquisadores consideram o estudo do Choro relevante para o desenvolvimento do instrumentista:

O estudo de Álvares<sup>30</sup> aponta a importância de incentivar a inclusão de disciplinas de música brasileira, em particular o Choro, nos currículos de cursos de graduação, conservatórios e de outras entidades musicais, nas subáreas de performance, literatura e história, conjunto e improvisação (Pires 2001, 1).

Dessa forma, o objetivo de Pires nesse estudo foi investigar se a prática da “Estrutura de Ensino com Modelo Musical Gravado” (EEMMG) pode melhorar a execução

---

<sup>30</sup>O autor refere-se ao artigo: Álvares, S. 1999. “A Need Assessment and Proposed Curriculum for Incorporating Traditional Choro Music Experiences into Brazilian University Music Curricula”. *International Journal of Music Education*, 34: 3-13.



das variáveis ritmo/agógica, andamento, articulação, dinâmica e fraseado na interpretação dos choros *Chorando Baixinho* de Abel Ferreira e *Sempre* de K-Ximbinho, com alunos de curso de conservatório. O estudo foi realizado com alunos de 3ª e 4ª séries de clarineta do *Conservatório Dramático Musical Dr. Carlos de Campos* (CDMCC). O autor justifica essa pesquisa pela dificuldade de indivíduos interessados no Choro desenvolverem seus aprendizados na forma tradicional, ou seja, frequentando as rodas de Choro. Essa dificuldade ocorre pelo número reduzido de rodas de Choro atualmente no país, fazendo-se necessário investigar o aprendizado do Choro através de gravações que são de fácil acesso pelas escolas e podem ser utilizadas no aprendizado do gênero (Pires 2001, 1-2).

Pires refere-se a *Universidade de Campinas* (UNICAMP) como a primeira Universidade a implantar o curso de “Música Popular”, através do Departamento de Música. O curso foi iniciado em 1989 com disciplinas de canto, bateria, saxofone, história da música brasileira, arranjos populares etc. Segundo o autor: “o Choro vem sendo introduzido, aos poucos (de maneira extra oficial), no curso de graduação de clarineta na UNICAMP, desde 1991, com grande aceitação por parte dos alunos” (Pires 2001, 9).

Carneiro (2001), na sua pesquisa de mestrado intitulada “A Baixaria no Choro”, aponta outras instituições que vêm contribuindo para a escolarização do Choro com programas de música popular, como a *Escola de Choro Raphael Rabello*, em Brasília, a *Universidade do Rio de Janeiro* (UNI-RIO) e o *Conservatório Brasileiro de Música* (Carneiro 2001, 1). Neste trabalho, Carneiro tem como objetivo ampliar o conhecimento da “baixaria”<sup>31</sup>, através do estudo sobre sua função e princípios de construção, além de trazer esse conhecimento para o meio acadêmico.

O trabalho traz uma análise musical de alguns choros selecionados e, no estudo sobre a função da baixaria, Carneiro faz uma classificação minuciosa baseada nas terminolo-

---

<sup>31</sup>Termo que se refere genericamente aos contracantos característicos do Choro na região grave, realizado, principalmente, pelo violão de sete cordas (Carneiro 2001, 1). Braga faz uma observação que amplia o entendimento do termo: “Muito embora a baixaria do Choro não possa ser atribuída, como ‘invenção’, aos violonistas, a natureza melódica dos contracantos feitos pelos baixos do violões a partir do momento em que se fixou o conjunto de choros deve ter suscitado nos violonistas a vontade de estender, um pouco mais para o grave, o baixo cantante descendente, analogamente ao desejo de ter no instrumento a possibilidade de notas pedais, à semelhança dos instrumentos de sopro como a tuba, o oficleide ou o trombone” (Braga 2002, 7).

gias utilizadas nas rodas de choros, sempre que possível, e com exemplos musicais. Essa classificação pode ser bastante útil numa elaboração metodológica contextualizada para o ensino do Choro. Aqui estão algumas dessas classificações e um resumo de suas definições: 1) “Caminho do Baixo” - estrutura interna da voz do baixo representada por uma linha contínua e não aparente que sofre a ação do ritmo e um enriquecimento melódico; 2) “Ligação” - baixaria que conecta as notas do baixo de acordes distintos; 3) “Preparação da 7ª” - baixaria que antecede o acorde de sétima da dominante; 4) “Chamada” ou “Virada” - baixaria que introduz ou re-introduz uma seção da música; 5) “Fechamento” - baixaria que encerra o trecho, uma espécie de codeta de seção; 6) “Dobramento” - baixaria que imita a voz principal em intervalo de oitava, uníssono, terça ou sexta (Carneiro 2001, 22-31).

Também sobre as baixarias do violão de sete cordas, especificamente as de Dino, violonista de sete cordas já mencionado na seção 1.2.2 (pg. 37), pode-se citar o trabalho de mestrado de Remo Tarazona Pellegrini, intitulado “Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro” (Pellegrini 2005). Segundo o autor, o objetivo desse trabalho é oferecer subsídios para o estudo do violão de sete cordas. Um aspecto observado é a característica do aprendizado do violão de sete cordas através da prática. O autor estabelece algumas dinâmicas para o estudo do instrumento como: criar trechos de baixaria sem muito “rigor” e “critério” e construir a própria técnica experimentando; a exemplo do próprio Dino, transcrever ou somente “tirar”<sup>32</sup> trechos e arranjos de gravações; ler arranjos transcritos ou criados para o instrumento e, tocar com frequência em rodas de samba e choro. Pellegrini (2005) aponta a necessidade do estudante seguir essas dinâmicas, mas também adverte que “apesar de haver como princípio desenvolver-se uma teoria através de uma prática, não se deve fechar os olhos a novas possibilidades que a teoria desenvolvida possa trazer à tona para a origem de uma nova prática” (Pellegrini 2005, 55). O autor acredita que a análise de fragmentos melódicos, vistos como “motivos”<sup>33</sup>, pode auxiliar

<sup>32</sup>O autor refere-se simplesmente a tirar a música de ouvido, sem necessariamente grafá-la na partitura.

<sup>33</sup>O autor baseia-se na teoria de Peter Spencer e Peter Temko no livro: Peter Spencer e Peter Temko. 1988. *A Practical Approach to the Study of Form in Music*. New Jersey - Englewood Cliffs : Prentice-Hall. Segundo Pellegrini, Peter Spencer e Peter Temko “tratando de ferramentas para análise musical, compreendem que grandes estruturas musicais ‘são construídas a partir de unidades menores’ e que a ‘compreensão de entidades musicais complexas depende da compreensão da relação entre as unidades menores’ que a compõem. Em seguida, define ‘fenômenos estruturais’ como indícios ou ‘pistas’ que

na compreensão da totalidade da linha do violão de sete cordas, devido a “sua relação com a harmonia e com outras linhas melódicas presentes em cada peça” (Pellegrini 2005, 56). Assim sendo, o autor analisou acompanhamentos de Dino em oito peças e, através dos motivos, suas repetições e variações, identificou padrões que caracterizam o estilo do violão de sete cordas de Dino. O trabalho revela diversas técnicas utilizadas por Dino: “técnicas exclusivamente suas, criadas durante sua carreira, e outras próprias a costumes já aplicados na música ocidental como, por exemplo, o uso de modos gregos sob seus acordes correspondentes” (Pellegrini 2005, 224). No entanto, o autor conclui colocando que o trabalho analítico não é suficiente para “revelar a firmeza do toque de quem começou se apresentando em circos e teatros, muitas vezes tendo que fazer soar seu instrumento sem amplificação ao lado de sopros e percussões” e acrescenta que:

a análise motívica dessa amostra revela, em Dino Sete Cordas, uma personalidade inquieta. Mesmo havendo arranjos realmente definidos previamente, não se vê a postura do intérprete que simplesmente faz o que deve ser feito - tudo é decidido a cada momento e Dino não perde oportunidades para criar sobre o que deve ser exposto, mantendo o cuidado de não dificultar a compreensão da música em sua totalidade (Pellegrini 2005, 225).

Um trabalho mais direcionado para área do ensino de música, especificamente para os mecanismos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do Choro no violão de seis cordas, é o trabalho de mestrado de Carlos Chaves. Chaves (2001) reconhece que a música popular ganhou mais espaço no âmbito acadêmico na última década, através dos cursos superiores em música popular em várias instituições de ensino superior no país, mas adverte para a falta de preocupação com o registro das práticas de ensino-aprendizagem utilizadas para a aquisição das habilidades requisitadas nesse tipo de música. Segundo o autor, “poucos esforços são empregados no entendimento do processo que trouxe o ensino do violão popular, relacionado ao ensino não-formal, para o ambiente acadêmico, onde se encontram características relacionadas ao ensino formal” (Chaves 2001, 3). O autor coloca que o violão assumiu a função principal de acompanhador na música brasileira

---

permitted que seções menores sejam percebidas internamente a uma grande estrutura. ‘Esses fenômenos estão associados aos seguintes elementos musicais: cadência, tonalidade, tempo, metro, ritmo, dinâmica, densidade, timbre, registro, textura e motivo.’” (Pellegrini 2005, 56).

e, referindo-se aos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem do violão nessa função, acrescenta que:

o conhecimento desses mecanismos poderia não só auxiliar no desenvolvimento do ensino não-formal, que geralmente é valorizado na música popular, como do ensino formal, realizado em grande parte nos conservatórios e instituições musicais, além de proporcionar um intercâmbio de práticas e idéias entre esses dois tipos de ensino” (Chaves 2001, 4).

Chaves aponta a importância de criação de um “método brasileiro”, não só direcionado para o violão, mas para outros instrumentos que desenvolveram características tipicamente brasileiras. A função do “método” ou “livro didático” não estaria restrito a auxiliar alunos e professores no aprendizado do instrumento, mas também “o registro musicológico para gerações futuras do que estava sendo feito em determinada época” (Chaves 2001, 6). Continuando, faz uma advertência com relação a criação de métodos direcionados para a prática do violão brasileiro:

Podemos citar exemplo de métodos utilizados por diversos professores brasileiros, como a “Escuela Razonada de la Guitarra”, de Emílio Pujol, que é baseado nos princípios de Tárrega, o método de Abel Carlevaro, de Dionísio Aguado, dentre outros. A maioria deles não devem ser excluídos do ensino do violão pois, além de consagrados, são muito importantes na formação técnica básica do instrumento. No entanto, seus exercícios atendem mais especificamente a dificuldades técnicas encontradas na música de seu país de origem, ou seja, na música espanhola (Chaves 2001, 7).

Em seguida faz uma análise dos mecanismos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do Choro no violão de seis cordas e apresenta uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do Choro no violão. Para isso, baseou-se em entrevistas realizadas com alguns violonistas do gênero e fundamentou-se nos trabalhos de Santos<sup>34</sup>, Conde e Neves<sup>35</sup> e no modelo (T)EC(L)A<sup>36</sup>, elaborado por Swanwick<sup>37</sup>. Da união dos parâmetros

<sup>34</sup>Regina Márcia Santos Simão. 1988. “Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos”. *Cadernos de Estudos Musicais* 2/3. São Paulo, Atravez, p. 1-14.

<sup>35</sup>Cecília Conde e José Maria Neves. “Música e Educação Não-Formal”. 1984/1985. *Pesquisa e Música: revista do Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, v.1, nº 1. Rio de Janeiro, p. 41-52.

<sup>36</sup>Técnica, Execução, Composição, Estudos de Literatura e Apreciação ou “Audição”. Tradução do modelo CLASP - Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance (Swanwick 1979) - por Alda Oliveira e Liane Hentschke (Swanwick 2003, 70).

<sup>37</sup>Keith Swanwick. 1979. *The Basis of Music Education*. Londres: NFER.

apresentados no referencial teórico com as idéias explanadas nas entrevistas, Chaves demonstra como o resultado obtido pode ser aplicado no ensino-aprendizagem do violão. O autor deixa claro que “não tivemos como objetivo elaborar um método, mas os exemplos que serão apresentados fornecem elementos que podem ser desenvolvidos para construir um livro didático” (Chaves 2001, 84). Será apresentado a seguir um resumo das principais discussões que conduziram a elaboração da proposta didática de Chaves, contudo, para um entendimento completo e aplicação da proposta, recomenda-se a leitura completa do trabalho do autor.

A proposta foi construída considerando cada parâmetro do modelo (T)EC(L)A de Swanwick. A seguir serão apresentadas as definições dos parâmetros do modelo (T)EC(L)A, segundo a concepção de Chaves e as considerações do autor para a construção da proposta.

O parâmetro “Técnica” é o controle motor, fluência na escrita musical, prática de conjunto, leitura a primeira vista e treinamento do ouvido musical. A prática de conjunto deve ser estimulada pelo professor, mas deve ser vista como um meio e não como um fim. A leitura musical é direcionada principalmente para o conhecimento de cifra e o treinamento do ouvido é tido como um dos principais elementos para a prática do Choro, sendo a imitação e repetição a principal ferramenta para essa prática.

O parâmetro “Execução” está relacionada com a sensação da música como uma “presença viva”. Chaves comenta sobre dois tipos básicos de execução no Choro, que talvez sejam os principais pontos a serem considerados numa proposta didática, não só para o ensino do gênero, mas como uma filosofia de ensino de instrumento para todas as áreas. Os dois tipos de execução são: a “apresentação” e a “roda”<sup>38</sup>. Na definição do próprio autor “a apresentação pressupõe ensaios anteriores nos quais a função de cada integrante do grupo será definida através de um arranjo, escrito ou não. A roda simboliza o decompromisso, é onde o músico pode criar e desenvolver novas levadas, novos elementos”. Acrescenta ainda que “ambas devem ser incentivadas pelos professores, pois conduzem a aprendizados diferentes: a primeira, para a precisão musical e a outra, para a liberdade inventiva” (Chaves 2001, 105).

---

<sup>38</sup>Roda de choro.

O parâmetro “Composição” engloba todo o universo da invenção musical, sendo a improvisação, também uma forma de composição. No Choro esse parâmetro está sempre presente como na criação de uma baixaria, uma condução de acordes ou um contracanto melódico.

O parâmetro “Literatura” engloba o estudo da partitura, execuções, crítica musical, literatura histórica e musicológica. O autor coloca com relação a seu trabalho, que através de uma vasta revisão de literatura foram apresentadas as principais obras relativas ao Choro e ao ensino da música popular, contudo, não foi encontrado um método específico para o ensino do acompanhamento do Choro no violão. Acrescenta que as publicações que contêm partituras apresentam vários erros e aponta as bibliotecas e os arquivos pessoais como as melhores fontes de pesquisa para esse fim.

O parâmetro “Apreciação” é o ato de escutar nas mais diversas situações como ouvir uma gravação, tocar uma escala, ensaiar ou praticar uma peça e improvisar. Esse é um dos pontos principais para o entendimento do Choro: “através da apreciação, o aluno pode mergulhar totalmente no universo interpretativo do choro” (Chaves 2001, 107). O autor recomenda que essa atividade deve ser “exaustivamente” incentivada pelo professor.

Um trabalho de doutorado que também prevê a inclusão do Choro no meio acadêmico é o de Joatan Nascimento, intitulado “Choro: a música popular instrumental brasileira - um estudo de caso sobre o *Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes*” (Nascimento 2008). O trabalho apresenta uma reflexão sobre a necessidade de inclusão da Música Popular Instrumental Brasileira, através do Choro, no currículo do curso profissionalizante de música, em nível médio, do *Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes*, na cidade de Salvador. O autor acredita na relevância do estudo por considerar “que não se pode desprezar a realidade do entorno musical que nossos alunos vivenciam, suas realidades e anseios profissionais” (Nascimento 2008, 12). Como uma das justificativa, discute sobre questões da atualidade como processo de globalização, necessidade de engajamento em novas tecnologias, exigências do mercado de trabalho, que conduz o músico para um aperfeiçoamento mais sistematizado. Diante disso,

torna-se fundamental a discussão a respeito do processo de escolarização das ex-

pressões musicais brasileiras para que sejam constituídos novos paradigmas relacionados ao ensino da música no Brasil e à formação de instrumentistas brasileiros (Nascimento 2008, 18).

Nascimento adotou como método científico a *Pesquisa Qualitativa Descritiva* e *Pesquisa Quantitativa* e, como procedimento o estudo de caso. Utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas estruturadas e questionários e, os dados coletados foram analisados para investigar os “anseios” do universo pesquisado, constituído de professores e alunos da referida escola, sobre a proposta de inclusão do Choro no currículo do curso profissionalizante de música (Nascimento 2008, 57-63). Dentre as conclusões apontadas estão: 1) expectativas dos alunos para o aprendizado de várias expressões musicais; 2) a “música clássica” aparece como uma opção válida de aprendizado; 3) reconhecimento por parte dos alunos de que o gênero Choro deve ser ensinado e preservado como parte da cultura nacional e que suas próprias práticas são significativas para uma aprendizagem mais completa e válida na vida profissional; 4) entendimento dos alunos de que a música popular é produzida pelo povo e para o povo e traz sempre uma mensagem social e, a música clássica está relacionada à música de concerto e de conservatório; 5) importância dada aos alunos para a inclusão de outros gêneros da música brasileira além do Choro, tendo sido citado vinte gêneros diferentes; 6) os professores se mostraram interessados no Choro e alegaram não utilizá-lo nas aulas por falta de uma orientação pedagógica; 7) professores e alunos indicaram a “prática de conjunto” como a mais importante no processo de ensino-aprendizagem no Choro; 8) reconhecimento pelos professores de que o Choro contribui para a motivação e auto-estima dos alunos (Nascimento 2008, 118-22).

Na mesma linha de pesquisa que propõe a inclusão do Choro nos meios acadêmicos, dessa vez no curso superior de música, está a dissertação de mestrado de Paulo Emílio Barros, “Módulo Experimental para o Ensino de Choro: um estudo descritivo” (Barros 2002). Segundo Barros (2002), “esta proposta pedagógica visa a dar subsídios que permitam a introdução de estudo desse gênero musical nos cursos superiores de Música no Brasil” (Barros 2002, 2). Barros propõe a construção e aplicação de um programa de ensino do Choro para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia.

Aponta como um dos problemas da educação musical, que impulsionou a realização do trabalho, “a falta de elementos da cultura musical brasileira, especificamente o Choro, nos currículos das escolas de música de nível superior”, e que: “o enfoque de música brasileira ocorre quando há o interesse e a boa vontade do professor sem contudo existir ainda a sua inserção como conteúdo curricular com a mesma importância que é dada à música européia”, completando, “uma instituição mantida com dinheiro público, precisa garantir a seus alunos a possibilidade não só de conhecer a sua cultura, como também as demais culturas do mundo” (Barros 2002, 2-3).

O trabalho de Barros (2002) incluiu as seguintes etapas: 1) Organização do Módulo Experimental para o Ensino de Choro (MEEC); 2) Seleção dos participantes; 3) Aplicação do módulo MEEC; 4) Avaliação dos alunos e do módulo; 5) Análise da aplicação do módulo. Para a realização dessas etapas foram feitas entrevistas com “mestres” do Choro, em Salvador, com o intuito de investigar processos de ensino-aprendizagem do Choro e, como estudo preliminar, o projeto piloto “Oficina Experimental de Choro” realizado com adolescentes e adultos com mais de dois anos de estudo de instrumento do *Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes*. A partir das experiências anteriores foi construído o módulo MEEC, aplicado no estudo principal com alunos da graduação da *Escola de música da UFBA*, na disciplina “Prática de Conjunto Instrumental - MUS 203”, oferecida a alunos do primeiro semestre do curso de *Licenciatura em Música* (Barros 2002, 32-6).

Na avaliação do trabalho, Barros (2002) utilizou-se de entrevistas com os envolvidos, gravações em vídeo e juízes independentes. A avaliação dos juízes foi feita através de conceito entre péssimo - 0; ruim - 1 a 3; regular - 4 a 6; bom - 7 a 8 e, ótimo - 9 a 10, observando ritmo (agógica), andamento, articulação e dinâmica, além de comentários por escrito (Barros 2002, 37). Após analisar os dados obtidos, o autor aponta resultado positivo na conclusão do trabalho, observando que o MEEC é indicado para estudantes de música com mais de dois anos de estudo de instrumento, conhecimentos básicos de harmonia funcional, teoria musical, leitura de cifra e melodia e com ou sem conhecimento de Choro. Também faz algumas recomendações importantes como: proporcionar a par-



ticipação dos alunos em rodas de Choro; possibilitar o contato dos alunos com “mestres” da tradição; possibilitar ao aluno assistir gravações de suas próprias performances; selecionar os choros mais conhecidos; escolher as tonalidades mais utilizadas; estudar aspectos históricos do Choro, bem como processos de ensino-aprendizagem do Choro, improvisação no Choro e as várias “escolas” de interpretação do Choro. Para o autor:

Como podemos observar, o MEEC não pretende formar um Chorão, mas fornecer os elementos fundamentais para um primeiro contato dos alunos de cursos superiores em música com um dos gêneros musicais mais ricos de nossa música popular, contribuindo na formação profissional do músico e do educador musical, tornando-se mais próximo da realidade, facilitando a sua compreensão do universo musical de seus alunos, contribuindo, também, de forma indireta, com a Educação Musical nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil (Barros 2002, 69).

Observa-se aqui que o esforço de autores como Chaves (2001), Nascimento (2008) e Barros (2002) responde em parte na prática questões da educação musical brasileira já discutidas anteriormente de forma teórica nesse trabalho como: a valorização da cultura brasileira; a consideração do contexto cultural do aluno; a valorização da pesquisa em música e a inclusão da música popular nas pedagogias de ensino da música. Alguns esforços também têm sido empreendidos no sentido de investigar estilos próprios que alguns interpretes, que se destacaram, ou ainda se destacam, no âmbito do Choro, adquiriram com suas formas particulares de interpretação. Esses estudos geralmente são realizados na busca de uma melhor compreensão desses estilos para facilitar o aprendizado do Choro. Um desses trabalhos é a dissertação de mestrado de Elisa Goritzki intitulada “Manezinho da Flauta no Choro: uma contribuição para o estudo da flauta brasileira” (Goritzki 2005). Segundo a autora:

muito difícil é ter-se uma idéia de como o Choro deve ser tocado, porque poucos estudos até agora têm sido dedicados ao aspecto da interpretação. É possível, porém, indicar princípios e caminhos mediante o estudo e a observação sobre o fenômeno da interpretação do Choro, visando facilitar assim o seu aprendizado (Goritzki 2005, 1).

A autora justifica a escolha do flautista Manoel Gomes, conhecido como “Manezinho da Flauta”, pelo “seu estilo diferenciado na utilização de muitos elementos interpretativos que enriquecem a sua execução” (Goritzki 2005, 2). O trabalho consistiu da

comparação de transcrições realizadas pela autora e de gravações de sete choros interpretados pelo flautista que foram comparadas com as partituras impressas dos choros em questão. Observou-se que a melodia tocada pelo flautista era sempre diferente do impresso. Definiu-se os elementos utilizados por Manezinho nas suas interpretações como: “ornamentação”, “articulação”, “variação rítmica”, “improvisação”, “timbre” e “dinâmica”. Também foram realizadas entrevistas com músicos e pessoas que conviveram com o flautista, que serviram para uma melhor compreensão do contexto vivido por Manezinho, enriquecendo também a sua biografia. O procedimento de análise foi a observação detalhada dos elementos definidos anteriormente, utilizando-se diversos exemplos musicais das transcrições realizadas. Na “ornamentação” foi analisado: cada tipo de *apojatura* forma e ocasião em que são usadas; o *trinado*, que não tem uma função cadencial como na música européia, mas a função de embelezamento; o *mordente* que acontece sempre em notas de curta duração. Dessa forma, foram analisados ainda, o *glissando*, o *grupeto*, a *bordadura*, o *frulato*, “mudança de oitava” e “nota dobrada”. Na “articulação” observou-se uma relação com o andamento. No Choro rápido a articulação é mais “solta”, “salpicada” enquanto que no Choro lento a articulação é ligada. Na “variação rítmica”, partindo do princípio de que “os chorões nunca tocam o que está escrito na partitura”, analisou-se os diversos tipos de variações rítmicas empregadas pelo flautista. Na “improvisação” observou-se primeiramente dois tipos de ocorrência: nas notas longas e pausas da melodia e, depois do término da melodia. No primeiro tipo observou-se os “elementos-padrão”: Ornamento livre, arpejo, sensível, grau conjunto, ornamento pré-estabelecido, bordadura e cromatismo, que foram definidos e identificados em diversos trechos das transcrições. No “timbre” a autora utilizou termos como: “escuro” para a música lenta que evoca tristeza ou melancolia, “mais brilho” na tonalidade maior do lento, “brilhante” para o Choro rápido, tudo isso relacionado também com a região grave ou aguda da flauta. Na “dinâmica” observa-se que esse recurso raramente é utilizado no Choro, contudo, é utilizado por Manezinho. Geralmente ele utiliza *forte* nos andamentos rápidos e *piano* nos andamentos lentos, também relaciona-se com a região aguda-*forte* e grave-*piano*. Algumas vezes o flautista utiliza o contrário, agudo-*piano* e grave-*forte*, mostrando a diferenciação da sua execução (Goritzki

2005, 31-70). Na conclusão a autora declara que:

foi percebido que existe sim uma coerência no emprego dos elementos interpretativos observados, o que leva a crer que existe um estilo próprio do Choro, no caso mais especialmente de Manezinho da Flauta, com padrões de comportamento que devem ser observados por quem deseja tocar dentro desse estilo (Goritzki 2005, 71).

Analisando o trabalho de Goritzki (2005) e partindo do princípio de que o flautista Manezinho da flauta esta inserido no ambiente de um gênero musical brasileiro que nasceu nos finais do século XIX, o Choro, pode-se concluir que um trabalho como esse, que revela o estilo musical desse flautista, está trazendo na verdade, mais uma possibilidade de acesso a um conhecimento de mais de um século de existência. Talvez esse seja um caminho, ou um primeiro passo, para a construção de pedagogias para o ensino-aprendizagem da música popular brasileira. Primeiro identificando na prática desses músicos os elementos que constituem um gênero musical ou uma identidade cultural para, posteriormente, pensar numa forma sistematizada de transmissão desse conhecimento, sem perder de vista a sua origem.

Num estudo posterior, a tese de doutorado “A Interpretação do Choro: uma visão a partir do discurso dos chorões de Salvador” (Goritzki 2008), a autora procurou entender como se dá o fenômeno da interpretação musical do Choro a partir da visão de músicos de Choro da cidade de Salvador, na Bahia. O trabalho consiste de uma revisão bibliográfica sobre interpretação musical onde são discutidos definições, concepções e modelos que serviram de fundamentação. Na metodologia são discutidos os procedimentos, observação direta intensiva, entrevistas e a pesquisa de campo. A linha de pesquisa é a qualitativa, com utilização da técnica da observação participante e entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistados dezessete músicos de Choro de épocas variadas. Sobre o Choro, sob o ponto de vista dos entrevistados, foram abordados temas como: formação instrumental, partitura no Choro, características do estilo e improvisação. Serão comentados aqui algumas considerações dos músicos entrevistados por Goritzki com o intuito de trazer o entendimento de alguns aspectos práticos de suas execuções que, conseqüentemente, ajudará no entendimento dos processos do ensino-aprendizagem do gênero.

Com relação a utilização da partitura no Choro, a autora comenta que o Choro

vem se preservando através da oralidade, e que nas rodas de Choro a partitura não é um elemento normalmente presente, acrescentando que “a partitura de choro, normalmente, é muito limitada, restringindo-se apenas à notação da melodia e à cifra harmônica” (Goritzki 2008, 86). Para os entrevistados a função mais importante da partitura é servir de registro das obras e contribuir para a memória da tradição. De forma geral, com os músicos que obtiveram educação informal, a composição do Choro acontece primeiro na prática, quando grafado, acontece posteriormente, muitas vezes por uma pessoa diferente do compositor. No processo de estudo do Choro a gravação é a fonte principal, a partitura serve apenas para a consulta de algumas notas. Com os músicos que tiveram educação formal, a partitura é mais utilizada no estudo da obra, mas a gravação é a referência principal. Alguns declaram utilizar a partitura no momento da execução, mas não seguem o que está escrito (Goritzki 2008, 86-9).

Quanto a realização das rodas de Choro, a autora coloca que são encontros informais com objetivo de descontração, onde todos participam. Os instrumentos melódicos vão se revezando ou entre as músicas ou dividindo as melodias. Os pandeiros também se revezam e, quando tem mais de um violão de sete cordas, um deles assume a posição do violão de seis cordas para não haver choques entre as linhas do baixo. Quanto a interpretação propriamente dita, a autora refere-se a “criatividade” com um dos fatores mais citados pelos entrevistados:

este é um fato tão arraigado no estilo, que em quase todas as entrevistas, independentemente da pergunta que esteja sendo feita, logo se expressa a necessidade de criar, de estar sempre variando, criando sua expressão própria para a interpretação (Goritzki 2008, 105).

Os elementos que fazem parte dessa criatividade são: quebrar a expectativa do ouvinte no momento da execução; o elemento surpresa, como terminar uma frase musical diferente do esperado; transformar o “erro” numa variação; o tocar com “sentimento”; as acentuações rítmicas. Uma outra questão curiosa discutida por Goritzki é o conhecimento histórico do Choro como embasamento para uma boa interpretação. Segundo a autora, os entrevistados que mais defenderam essa idéia foram aqueles que tiveram uma educação formal da música. Já aqueles que tiveram educação informal, são da opinião de que

a informação histórica é importante apenas para o conhecimento, mas não interfere na interpretação. Com relação a esse assunto a autora acrescenta que:

Este fato mostra como a tradição aural é forte no Choro, o que vale mesmo é como soa. Enquanto que para a música erudita ocidental a bibliografia, os documentos bibliográficos, têm um grande peso. Para o Choro entretanto o que importa é a discografia (Goritzki 2008, 114).

Outro aspecto que tem grande importância no Choro é a improvisação. Baseado nas declarações dos músicos entrevistados, Goritzki (2005) define a improvisação no Choro como sendo primeiramente, “qualquer variação que não esteja prevista na interpretação musical”, e acrescenta que “a improvisação própria do Choro é uma improvisação melódica, que acontece estruturalmente na dimensão horizontal, em torno da melodia” (Goritzki 2008, 97-8). A autora quer dizer com isso que a improvisação do Choro está centrada na melodia e não na harmonia, como no *jazz*, por exemplo.

Goritzki (2005) traz uma informação de grande importância para a presente pesquisa que é a opinião dos entrevistados sobre a abordagem dos aspectos técnicos no Choro. A opinião relatada na citação seguinte foi um dos procedimentos adotados na condução das aulas desta pesquisa: “No choro, aspectos técnicos da execução raramente são abordados separadamente. A abstração de elementos técnicos para serem estudados em separado, fora da execução corrente, não é freqüente entre os chorões...” (Goritzki 2008, 125). O termo mais utilizados entre os entrevistados para exprimir um bom domínio técnico é “execução apurada”, isto é, o que mostra o domínio técnico é a música bem executada. Isso está relacionado principalmente com a “boa sonoridade”. Pode-se observar aqui que a música está em primeiro lugar e o domínio técnico vem seguido de outros aspectos da interpretação como dinâmica, sonoridade, agógica, ornamentação, articulação e fraseado, ou seja, não existe no Choro a idéia da técnica pura, ou da técnica pela técnica, que leva muitos músicos à prática de exercícios técnicos repetitivos e muitas vezes, exaustivos.

Outra pesquisa que também pode ser inserida na linha de trabalhos de análise interpretativa é a dissertação de mestrado de Luciano Sarmiento “Altamiro Carrilho: flautista e mestre do choro” (Sarmiento 2005). Para Sarmiento (2005):

o caráter informal e espontâneo das rodas de Choro, o conhecimento adquirido através da tradição oral, seu autodidatismo, proporcionaram a Altamiro uma abordagem intuitiva dos conceitos que envolvem sua produção musical e didática (Sarmiento 2005, 1).

E justifica sua opção de estudo:

Optamos em estudar a performance de Altamiro Carrilho, principalmente pelo seu legado a favor do choro, sua virtuosidade instrumental e outras particularidades relevantes de sua interpretação, como a improvisação, produção de arranjos para flauta e alto nível técnico de execução do instrumento (Sarmiento 2005, 2).

O trabalho de Sarmiento (2005) traz uma análise semelhante a de Goritzki (2005). Foram analisados elementos interpretativos característicos do estilo pessoal do flautista com o objetivo de compreender a performance no Choro a partir dessa experiência. Foram utilizadas análise e transcrições de gravações realizadas em estúdio e em shows, análise de partituras de Choro e de material didático produzido pelo flautista. O capítulo que traz informações sobre o aprendizado de Altamiro no Choro revela informações importantes para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem do Choro. Altamiro fazia parte de uma família de músicos e começou a tocar com seis anos de idade, tendo experiência primeiramente com bandas de música. O assunto já foi discutido anteriormente na seção 1.2.3 (pg. 39), sobre a importância das bandas de música na formação de músicos de Choro. Podemos constatar na colocação de Sarmiento a importância dessa prática na formação de Altamiro Carrilho:

A experiência com a banda proporcionou um contato importante com a música, sendo que o maestro que era seu tio, não admitia qualquer deslize durante os ensaios. Segundo Carrilho<sup>39</sup>, isto teria dado um bom domínio do ritmo e uma capacidade de se adaptar à disciplina exigida nos estudos técnicos do instrumento (Sarmiento 2005, 11).

O autor também ressalta a importância das rodas de Choro no aprendizado de Altamiro. Tendo que trabalhar desde cedo, só tinha o final de semana para praticar. Como as rodas de Choro aconteciam normalmente nos finais de semana, Altamiro aproveitava esse momento para praticar. E era nas rodas de Choro que músicos, cantores, compositores

---

<sup>39</sup>A referência utilizada pelo autor é a partitura: Altamiro Carrilho. “Deixa o breque para mim”. *Agenda do Samba-Choro*. <http://www.samba-choro.com.br/> (acesso em 12 setembro 2004).

e executantes de vários instrumentos mostravam suas músicas, praticavam e desenvolviam suas habilidades. Dessa forma, Altamiro com apenas doze anos “ao ouvir constantemente as músicas no rádio e participar das rodas de choro, assimilava tudo de ouvido e as reproduzia sem maiores dificuldades na flauta” (Sarmiento 2005, 12). Segundo Sarmiento (2005), Altamiro se considera um autodidata e teve influência de músicos como Patápio Silva e Benedito Lacerda. Altamiro imitou inicialmente o estilo de Benedito Lacerda, para depois desenvolver seu próprio estilo. O autor coloca ainda que “mais que um gênero musical, o Choro se firma também como uma escola. O aprendizado se dá também nas rodas de choro, que provém os músicos de informações gerais” e ainda que, o Choro “é uma escola onde se permite aprender de forma livre e espontânea, tendo seus princípios fincados na observação, na imitação e na prática” (Sarmiento 2005, 15).

Importante também é a informação que Sarmiento (2005) apresenta no seu trabalho sobre a preocupação de Altamiro com o ensino-aprendizagem do Choro no país. Apesar de Altamiro declarar que nunca teve a pretensão de ser professor por não possuir um diploma e, conseqüentemente não poder dar um diploma a quem estudasse com ele, teve alunos que chegaram a ser flautistas da *Orquestra Sinfônica de Berlim*. É interessante observar aqui como o academicismo muitas vezes reflete na mentalidade do autodidata a concepção de que para ensinar tem que ter um diploma, e muitas vezes, esse autodidata apesar de ter um grande potencial formador, como é o caso de Altamiro, coloca-se apenas como um iniciador, como declara o próprio Altamiro: “eu tenho que iniciar o aluno, aí eu mando depois pra *Escola Nacional de Música*”<sup>40</sup>.

Na função de professor, Altamiro produziu a obra “Chorinhos Didáticos”, composta de doze choros organizados por graus progressivos de dificuldade. É interessante observar a concepção do ensino-aprendizagem das rodas de Choro tão presente na formação de Altamiro e, conseqüentemente, nessa obra, pela colocação de Sarmiento (2005):

Por se tratar apenas de um CD acompanhado de partituras, sem nenhuma orientação teórica, deduz-se que o método se baseia na observação, assimilação e imitação.

---

<sup>40</sup>Parte da citação de Sarmiento (Sarmiento 2005, 49), tendo como fonte: Altamiro Carrilho. “Deixa o breque para mim”. *Agenda do Samba-Choro*. <http://www.samba-choro.com.br/> (acesso em 12 setembro 2004).

Similar às práticas na roda de Choro, onde o músico aprende ouvindo, observando e tocando com os mais experientes” (Sarmiento 2005, 50).

Outro material didático também produzido por Altamiro são os três vídeos-aulas correspondentes aos níveis “Básico”, “Intermediário” e “Avançado”. Nesse trabalho não há uma sistematização de conteúdos. O conteúdo é apresentado de forma espontânea abarcando temas relacionados à flauta como técnicas de execução de ornamentos e interpretação de músicas em diversos estilos.

Considerando as informações de Sarmiento (2005), pode-se observar que Altamiro deixa, com suas concepções, principalmente, a idéia do ensino prático e contextualizado, já que todo o seu ensinamento parte de sua prática que vem da experiência e da vivência de boa parte da história da música brasileira através do Choro. Compreendê-lo, através da sua prática, é entrar em sintonia com os ideais da educação musical brasileira de valorização da cultura brasileira e criação de modelos de ensino melhor adaptados à nossa realidade. Dessa forma, torna-se importante a observação de Sarmiento (2005) sobre Altamiro, de que:

os nomes de elementos interpretativos, ornamentos, conceitos, representam significados intrinsecamente ligados ao seu aprendizado informal de música. Isso nos leva a aguçar nossa atenção e buscar entender os conceitos apresentados por Altamiro à partir de sua prática musical (Sarmiento 2005, 56).

A discussão dos trabalhos anteriores, trouxe subsídios importante para a realização dessa pesquisa no que concerne à elaboração de uma abordagem para o ensino da técnica violonística através do Choro, tido como parte dos objetivos. Não é a intenção aqui substituir a metodologia atual, como citou Chaves anteriormente, referindo-se aos métodos utilizados por professores de violão no Brasil: “a maioria deles não devem ser excluídos do ensino do violão” (Chaves 2001, 7), mas trazer para o ensino formal aspectos do ensino-aprendizagem do Choro como a “descontração” das rodas de Choro, que promove uma oportunidade fantástica de experimentação, prática instrumental, observação, audição, improvisação, prática de conjunto e outros componentes que podem surgir a partir da intercessão desses citados.



Recapitulando algumas colocações dos autores citados anteriormente como: Pires (1995) que expôs sua intenção de oferecer “subsídios a possível inclusão dessas obras no repertório de concertos e dos currículos dos cursos superiores de música”, referindo-se ao estudo do repertório de Choro para clarineta (Pires 1995, 2); Chaves (2001), abordando o ensino formal e não-formal, mencionou a importância de “proporcionar um intercâmbio de práticas e idéias entre esses dois tipos de ensino” (Chaves 2001, 4); a constatação de Nascimento (2008) por parte dos alunos do *Colégio Deputado Manoel Novaes*, de que o gênero Choro deve ser ensinado e preservado como parte da cultura nacional e que suas próprias práticas são significativas para uma aprendizagem mais completa e válida na vida profissional (Nascimento 2008, 118-22); a observação de Barros (2002) de que “o enfoque de música brasileira ocorre quando há o interesse e a boa vontade do professor sem, contudo existir ainda a sua inserção como conteúdo curricular com a mesma importância que é dada à música européia” (Barros 2002, 2-3). A filosofia desse trabalho apoia-se na crença de que o intercâmbio de idéias dos processos de ensino-aprendizagem da música popular, aqui no caso o Choro (ensino não-formal ou informal), e dos processos de ensino-aprendizagem já arraigados nas estruturas do ensino atual (ensino formal) pode contribuir para a construção de estruturas de ensino melhor adaptadas para a realidade da educação musical brasileira.

### 1.3 O Estudo da Técnica Violonística

Esse trabalho é voltado para o ensino da técnica violonística tendo como questão de pesquisa: Quais as influências observadas quando da utilização do Choro (Choro como gênero musical brasileiro) na preparação técnica de alunos do primeiro ano de graduação em violão da *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (EMUS-UFBA)? Dessa forma, foi realizado o estudo seguinte que serviu de base para a definição dos elementos técnicos utilizados como conteúdo na realização das aulas e como parâmetros de observação na avaliação da pesquisa. Esses assuntos serão discutidos amplamente mais adiante, no capítulo Metodologia (ver seção 2.1, pg. 72).

A revisão de literatura mostrou que os autores, geralmente, abordam a técnica violonística com uma explicação inicial sobre posição de sentar, posição do violão, colocação dos braços e das mãos, relaxamento, e, em seguida, direcionam o estudo da técnica, principalmente, para questões de mão direita e esquerda (Carlevaro 1966a, 1979; Pinto 1957, 1978, 1982; Shearer 1963, 1990; Pujol 1983; Duncan 1980; Fernández 2000). Em linhas gerais, os autores citados abordam como objeto de estudo: mão direita (posição, apresentação dos dedos, sonoridade, formato e comprimento da unha, tipos de toque, posição e tipos de toque do polegar e, movimentação da mão) e mão esquerda (posição, apresentação e curvatura dos dedos e, movimentação da mão). A seguir serão discutidas as abordagens técnicas de violonistas e teóricos sobre mão direita e esquerda incluindo os autores já citados.

### 1.3.1 Mão Direita

Com relação às questões de mão direita é importante pensar primeiramente na colocação do antebraço no aro do violão. Pinto (1978) adverte sobre o equilíbrio entre o ombro e a mão para que esta caia próximo às cordas, ou seja, numa posição que não provoque esforço desnecessário (Pinto 1978, 10). Carlevaro (1979) sugere um ponto de apoio do antebraço com o aro do violão que permita a movimentação cômoda da mão, entre a primeira e sexta corda, sem que haja necessidade de mudança do ponto de apoio (Carlevaro 1979, 20). Shearer (1990) apóia a mesma opinião de Carlevaro (Shearer 1990, 14). Sobre posição de mão direita, Pujol (1983), no livro *Escuela de la Guitarra*, baseado nos princípios de Francisco Tárrega (1852-1909), cuja primeira edição data de 1956, recomenda a posição paralela às cordas do violão. A descrição não é muito precisa, contudo, observando-se a figura apresentada no livro, nota-se uma posição da mão onde os dedos apresentam-se perpendicular às cordas (Pujol 1983, 54-5). Essa posição também é defendida por Carlevaro (1979) quando acrescenta que, dessa forma, evita-se o ruído provocado pela unha, em cuja posição diagonal provocaria ruído por raspar a corda (Carlevaro 1979, 20). Pinto (1978) acrescenta que além de Tárrega defender a posição perpendicular dos dedos, com relação às cordas, ele não utilizava as unhas (Pinto 1978, 7). O autor critica

esse tipo de toque por trazer certa dificuldade na mobilidade da mão e defende o uso da unha por promover mais liberdade e agilidade nos movimentos como, também, sonoridade mais clara e maior âmbito timbrístico (Pinto 1978, 14). Pinto (1978), referindo-se a Tárrega, diz que: “se analisarmos as características culturais, dificuldades comparativas, referências violonísticas passadas e presentes, vemos que ele estava sozinho. Sobre seus princípios técnicos todos os tabus foram criados” (Pinto 1978, 7). Segundo Fernández (2000), até tempos recentes, utilizava-se tanto o toque com unha como sem unha, mas atualmente o toque com unha se tornou praticamente universal entre os violonistas, ficando o toque sem unha apenas para instrumentos históricos. Pode-se dizer, também, que a posição diagonal da mão superou, em maior escala, a posição perpendicular (Fernández 2000, 19). Violonistas atuais como David Russel, citado por Koonce (1986), preferem a posição diagonal por produzir uma sonoridade mais “cheia”<sup>41</sup> e “escura”<sup>42</sup>. Ele acredita que o ruído pode se tornar insignificante com um bom lixamento da unha (Koonce 1986, 92). Duncan (1980), Shearer (1990) e Ryan (1991) recomendam a observação do alinhamento da mão com o antebraço, evitando as posições extremas que iriam forçar as articulações (Duncan 1980, 35-40; Shearer 1990, 29-35; Ryan 1991, 63-7).

Quanto à apresentação dos dedos indicador médio e anular, os autores são unânimes em apoiar a apresentação curva dos dedos como forma de conseguir um toque mais natural. Duncan (1980) recomenda que se coloque uma bola de pingue-pongue na palma da mão e, em seguida, fecha-se a mão segurando a bola sem força. Essa seria a curvatura natural dos dedos, essencial para um toque cômodo (Duncan 1980, 40). De forma análoga, Ryan (1991) defende a posição natural da mão, definida por ele como a posição que se usa no dia a dia, como segurar a alça do estojo do violão ao carregá-lo, com os dedos fechados e o pulso reto com o antebraço (Ryan 1991, 63-7). Fernández (2000) faz uma analogia parecida com Ryan (1991), referindo-se à posição da mão ao segurar um tubo cilíndrico (Fernández 2000, 19).

Shearer (1990) sugere que os dedos trabalhem no ponto mediano do curso do

---

<sup>41</sup>Farter

<sup>42</sup>Darker

movimento das articulações para permitir um funcionamento mais eficiente dos músculos. Para achar o ponto mediano basta fechar a mão completamente e, em seguida, abri-la completamente. O ponto mediano estaria exatamente na faixa intermediária entre os pontos extremos (Shearer 1990, 34-5). Carlevaro (1979) coloca que a mão deve deslocar-se para que os dedos atinjam as cordas sem que se estirem, pois, de outra forma, perderiam sua eficiência (Carlevaro 1979, 20).

No violão a sonoridade está quase sempre relacionada com a mão direita, já que, normalmente, o som é produzido pelo ataque dos dedos da mão direita com as cordas. O estado da unha é um dos fatores que mais influencia a qualidade sonora produzida pelos dedos da mão direita. O lixamento, a forma e o comprimento da unha, aliado aos tipos de toque é que vão definir a qualidade sonora. Não existe um comprimento e forma de unha padrão para todos os violonistas. O recomendado é que se use um determinado comprimento e formato de unha que não cause resistência ou dificuldade do toque e um lixamento que deixe a unha polida ou espelhada (Pinto 1982; Carlevaro 1979; Duncan 1980). Pinto (1982) recomenda um comprimento mínimo de unha que pode ser vista com a palma da mão voltada para o observador e uma forma que acompanhe a própria forma da extremidade do dedo, ou seja, arredondada. Mais precisamente, o comprimento da unha, visto da perspectiva anterior, deve ser igual à largura da corda (Pinto 1982, 6-7). Duncan (1980) fornece a espessura aproximada de 1/16 de polegada<sup>43</sup> (Duncan 1980, 52).

Quanto ao tipo de toque, existe uma distinção entre o toque com apoio e o toque sem apoio. No toque com apoio o dedo repousa na corda seguinte e, no toque sem apoio, o dedo movimenta-se livremente sem o repouso (Pinto 1978; 1982; Duncan 1980; Shearer 1963; 1990). Pinto (1978) recomenda o toque sem apoio como o usual, pois, nesse tipo de toque, como o dedo está livre, o tendão extensor leva o dedo à posição inicial logo após o toque, quando o tensor relaxa. No caso do toque com apoio, o retorno do dedo para a posição inicial deve ser feito voluntariamente, considerado como um movimento desnecessário pelo autor (Pinto 1978, 12).

O estudo do dedo polegar, geralmente, é visto de forma independente em relação

---

<sup>43</sup>O equivalente à aproximadamente 1,6 milímetros.

aos dedos indicador, médio e anular devido a sua posição própria. Enquanto os dedos indicador, médio e anular tocam a corda de baixo para cima, numa posição frontal em relação às cordas e curvos, o polegar toca a corda de cima para baixo, numa posição lateral e praticamente reto. Carlevaro (1979) e Pinto (1978) advertem que o polegar atue de forma independente sem interferir na atuação dos outros dedos e que se movimente por inteiro, ou seja, sem utilizar as articulações entre as falanges (Carlevaro 1979, 43; Pinto 1978, 13). Há basicamente dois tipos de ataque do polegar, com carne e com unha, que vão influenciar diretamente no timbre produzido. Tradicionalmente, atribui-se a sonoridade “doce”<sup>44</sup> e “metálico”<sup>45</sup> a depender do local de ataque da corda, sendo a região da boca do violão relativa à primeira e a região próxima do cavalete relativa à segunda (Carlevaro 1979, 62). Contudo, essa diferenciação de sonoridade pode ser obtida sem a necessidade de deslocamento da mão pela utilização alternada ou combinada de carne e unha do polegar.

Carlevaro (1979) utiliza-se do termo “traslado”, adotado neste trabalho, para referir-se à movimentação das mãos direita e esquerda. O autor distingue três tipos de “traslados” da mão direita que servem para levar os dedos até as cordas sem a necessidade de estiramento dos mesmos: a) No primeiro, o braço se move paralelamente ao tampo do violão tendo o ponto de contato do antebraço, com o aro do violão, inalterado e servindo como eixo. O movimento é circular e serve para levar a mão da primeira à sexta corda e vice-versa; b) No segundo, a mão se desloca no sentido perpendicular às cordas e o pulso curva-se para manter os dedos em contato com as cordas. O objetivo aqui também é o movimento entre a primeira e a sexta corda e o ponto de contato do antebraço com o aro do violão não se altera; c) No terceiro, o antebraço liberta-se do ponto de contato com o aro do violão com o objetivo de levar a mão a posições eventuais, como a execução de harmônicos na XII casa do violão e efeitos de timbre na região do cavalete ou sobre a escala do violão (Carlevaro 1979, 22-4).

---

<sup>44</sup>Dolce

<sup>45</sup>Metálico

### 1.3.2 Mão Esquerda

Os autores recomendam que a posição da mão esquerda pode ser longitudinal ou transversal. Na posição longitudinal os dedos apresentam-se sobre o braço do violão observando-se a curvatura e a abertura entre eles, sem forçar, de forma que os quatro dedos sejam colocados em casas adjacentes sobre a mesma corda (Carlevaro 1979; Pinto 1978; Shearer 1990; Duncan 1980; Fernández 2000). Carlevaro (1966a) e Fernández (2000) referem-se a essa posição como “apresentação longitudinal”<sup>46</sup>. Esta será a terminologia adotada neste trabalho (Carlevaro 1979, 78; Fernández 2000, 24). Segundo Carlevaro (1979), os dedos nessa apresentação devem ter uma relação de paralelismo com a escala do violão e o cotovelo esquerdo deve estar próximo ao corpo para que a mão fique numa posição confortável (Carlevaro 1979, 78). Pinto (1978) acrescenta que o cotovelo serve de ponto de equilíbrio entre o ombro e a mão (Pinto 1978, 23). Fernández (2000) adverte para a estabilidade e eficiência da mão, ou seja, conseguir manter a mão nessa posição por um tempo prolongado e usar o mínimo possível de esforço muscular. Acrescenta ainda que a força exercida deve ser no sentido perpendicular à corda para que se tenha estabilidade, caso contrário, a corda pode deslocar-se para cima ou para baixo, modificando sua entoação (Fernández 2000, 24). O sentido perpendicular também é importante para que o dedo não interfira na vibração das cordas adjacentes (Carlevaro 1966a, 88).

A posição transversal é definida por Carlevaro (1979) como “apresentação transversal”<sup>47</sup>, termo utilizado também neste trabalho. Refere-se a apresentação da mão, quando dois ou mais dedos ocupam a mesma casa, em diferentes cordas. Segundo o autor, o cotovelo deve afastar-se do corpo e o pulso curvar-se, de tal forma que os dedos se posicionem paralelamente à casa (Carlevaro 1979, 79-80).

Os termos utilizados neste trabalho, para caracterizar os movimentos da mão esquerda, são os definidos por Carlevaro como “Movimento Transversal”<sup>48</sup> (Carlevaro 1979, 88) e “Traslado”<sup>49</sup> (Carlevaro 1979, 94). O movimento transversal é aquele que leva os

---

<sup>46</sup>Presentación longitudinal

<sup>47</sup>Presentación transversal

<sup>48</sup>Movimiento transversal

<sup>49</sup>Traslado

dedos da mão esquerda da primeira para a sexta corda e vice-versa. As recomendações feitas por Carlevaro (1979) são de que haja uma movimentação ativa do braço e outra passiva da articulação do pulso, que se vê obrigado a curvar-se em torno do polegar que se encontra apoiado na parte de traz do braço do violão. É importante que a curvatura natural dos dedos não seja alterada, ou seja, os dedos são levados pela movimentação de giro da mão em torno do polegar para o local desejado (Carlevaro 1979, 88).

O “traslado” de mão esquerda é definido por Carlevaro (1979) como a mudança de posição da mão, no sentido longitudinal do braço do violão. A tarefa principal do “traslado” é realizada pelo movimento do braço, os dedos devem apenas interromper a pressão exercida nas cordas antes da realização do “traslado” (Carlevaro 1979, 94). Carlevaro (1966a) define três tipos de “traslado”: por substituição<sup>50</sup>, por deslocamento<sup>51</sup> e por salto<sup>52</sup>. O “traslado” por substituição é utilizado para mudanças de posições próximas e consiste da substituição de um dedo, ou mais, por outros num mesmo local. Por deslocamento, quando a nova posição é definida por um ou mais dedos durante o deslocamento e é utilizado para mudanças de posições próximas ou distantes. Por salto, a mão salta completamente sem a utilização de elementos comuns. Posições próximas compreendem o âmbito das quatro casas, ocupadas pelos dedos da mão esquerda na apresentação longitudinal e posições distantes quando ultrapassam esse âmbito (Carlevaro 1979, 95-6).

Há dois princípios importantes da técnica da mão esquerda utilizados na mudança de posição: “dedo-guia”<sup>53</sup> e “dedo-pivô”<sup>54</sup> (Shearer 1963, 58). Duncan (1980) também aborda esses princípios e acrescenta que eles são utilizados para facilitar as mudanças de posição (Duncan 1980, 32). Segundo Shearer (1963), o “dedo-guia” não abandona completamente a corda na mudança de posição e é utilizado quando um dedo permanece na mesma corda em ambas as posições, guiando a mão para a nova posição e, o “dedo-pivô” é o que permanece na mesma nota, enquanto os outros dedos mudam de notas (Shearer 1963, 58). O “dedo-guia” é um recurso que pode ser utilizado, inclusive, no “traslado” por

---

<sup>50</sup>Por sustitución

<sup>51</sup>Por desplazamiento

<sup>52</sup>Por salto

<sup>53</sup>Guide finger

<sup>54</sup>Pivot finger

deslocamento definido por Carlevaro anteriormente.



# Capítulo 2

## Metodologia

### 2.1 Método de pesquisa

Para alcançar os objetivos estipulados anteriormente foi adotada a pesquisa experimental, como ferramenta para testar a abordagem aplicada nesse experimento. Dencker e Viá (2001) classificam a ciência, do ponto de vista da investigação, como “não empíricas” e “empíricas”. As não empíricas são aquelas que não se utilizam de experimento e, as empíricas “exploram, descrevem, explicam e formulam predições sobre os acontecimentos do mundo que nos rodeia. Suas proposições devem ser confrontadas com os fatos e só têm validade se verificadas experimentalmente” (Dencker e Viá 2001, 50). A pesquisa experimental quanto à natureza, é um método de pesquisa que faz parte da investigação empírica. Segundo Hill e Hill (2005), tanto as ciências naturais como as sociais se baseiam na investigação empírica, para construir explicações ou teorias mais adequadas (Hill e Hill 2005, 19). Pretende-se “medir” a eficiência da abordagem proposta neste trabalho quando comparada com a forma tradicional do ensino da técnica para alunos ingressos no curso de graduação em violão, que está apoiada, principalmente, no repertório do período Clássico. Ao usar a palavra “medir”, sugere-se uma aplicação numérica que vai gerar um resultado estatístico real e absoluto. Phelps (1980) considera a pesquisa experimental bastante objetiva por utilizar controles rígidos na sua conduta, sob situações cuidadosamente controladas (Phelps 1980, 150). Borg e Gall (1973) colocam que muitos experimentos

desenvolvidos na área educacional, testam o efeito de novos materiais e práticas pedagógicas e os resultados de tais experimentos podem ter um impacto direto em currículos que pretendam adotar outras formas de ensino (Borg e Gall 1973, 363). Prefere-se aqui pensar em uma abordagem, isto é, uma forma diferenciada de olhar a resolução de um problema técnico.

Adotou-se o *Método Experimental de Duas Amostras Independentes*<sup>1</sup>. Segundo Madsen e Moore (1974), nesse método são extraídas duas amostras de uma população, tratadas de forma diferente e, em seguida, comparadas estatisticamente as diferenças entre elas. “Amostras independentes” significa que as amostras não foram igualadas ou pareadas antes do experimento (Madsen e Moore 1974, 21). Madsen e Madsen (1988) comentam sobre a superioridade do método de duas amostras sobre o de uma amostra, por apresentar o grupo-controle como parâmetro de comparação. No caso de uma amostra, a comparação é feita com “um grupo-controle teórico”<sup>2</sup> (Madsen e Madsen 1988, 85). As razões apresentadas por Phelps (1980), para ser usado o procedimento estatístico, são de que os dados estatísticos podem ser codificados, analisados e interpretados (Phelps 1980, 180). Esses procedimentos serão os adotados neste trabalho. Dencker e Viá (2001) colocam ainda que “a estatística, no seu sentido mais amplo, nos habilita a apresentar os resultados científicos de uma maneira mais resguardada e cautelosa, pois refere-se a valores médios, tendências e probabilidades” e, acrescenta que “a estatística consiste em um meio de tratar a multiplicidade de dados, de modo a identificar as conclusões que tais dados apóiam, e com que força o fazem” (Dencker e Viá 2001, 95). Pode-se aqui fazer uma comparação do “com que força o fazem”, da citação anterior, com o “medir” a eficiência da abordagem pretendida nessa pesquisa. Para a autora, o pesquisador deve estar ciente de que os procedimentos estatísticos podem levar a algumas conclusões, mas nunca de maneira exaustiva com relação a um fenômeno e, ainda de que “as conclusões obtidas pelas pesquisa, expressam-se em termos de probabilidade e não de certeza” (Dencker e Viá 2001, 97).

---

<sup>1</sup>Método Experimental de Dos Muestras Independiente

<sup>2</sup>Grupo de control teórico

As amostras foram constituídas de um “Grupo-Controle”<sup>3</sup> e um “Grupo-Experimental”<sup>4</sup>. Phelps (1980) atribui a comparação entre grupo-controle e um ou mais grupos experimentais como sendo o método experimental mais utilizado na pesquisa em educação musical (Phelps 1980, 152). Segundo Borg e Gall (1973), o grupo-controle é aquele que não recebe o tratamento experimental e serve de comparação. O grupo-experimental é aquele que será submetido ao tratamento (Borg e Gall 1973, 364). Phelps (1980) acrescenta que o grupo-controle é aquele que mantém um *status quo*, ou seja, o investigador mantém o procedimento usual com esse grupo enquanto as alterações serão aplicadas ao grupo-experimental. Apesar dos grupos receberem tratamento diferenciado, o conteúdo aplicado aos dois grupos deve ser o mesmo (Phelps 1980, 152).

As condições de tratamento dos grupos consistem em uma ou mais “variáveis independentes”<sup>5</sup> e uma ou mais “variáveis dependentes”<sup>6</sup>. As variáveis independentes são os tratamentos diferenciados aplicados ao grupo-experimental e, as variáveis dependentes são os critérios aplicados aos dois grupos, cujas alterações vão ser observadas sob a presença ou ausências das variáveis independentes. A relação entre as condições de tratamento, como efeito da variável independente sobre a variável dependente, é referida como uma relação de “causa e efeito”<sup>7</sup> (Phelps 1980, 151-2). Borg e Gall (1973) acrescentam que “na pesquisa educacional, a variável independente é sempre um novo produto ou uma nova prática educacional, e a variável dependente é uma medida da realização, atitude ou personalidade do estudante”<sup>8</sup> (Borg e Gall 1973, 406). Nesse estudo há apenas uma variável independente, que consiste na aplicação do repertório do Choro na preparação técnica instrumental com o Grupo-Experimental e, a variável dependente são as notas alcançadas pelos alunos de ambos os grupos nas avaliações realizadas no experimento.

Phelps (1980) adverte que nem todas as diferenças observadas na variável dependente podem ser atribuídas à aplicação da variável independente. Existem os erros que

---

<sup>3</sup>Control group

<sup>4</sup>Experimental group

<sup>5</sup>Independent variables

<sup>6</sup>Dependent variables

<sup>7</sup>Cause and effect

<sup>8</sup>In educational research the independent variables is often a new educational practice or product, and the dependent variable is a measure of student achievement, attitude, or personality.

não podem ser controlados como os do tipo S (sampling), G (group errors) e R (replication). Os do tipo S acontecem quando há aplicação de processos randômicos na amostra, os do tipo G referem-se a fatores extrínsecos que podem afetar um grupo e não afetar outros e, os do tipo R quando um experimento é repetido, podendo ocorrer variações como mudança de humor dos grupos que irão afetar os resultados. Esses erros devem ser considerados quando realizados os cálculos estatísticos (Phelps 1980, 153-4).

Para a pesquisa experimental que trabalha com grupo-controle e grupo-experimental, Phelps (1980) recomenda a realização de um “pré-teste”<sup>9</sup> e um “pós-teste”<sup>10</sup>. O pré-teste é realizado antes da aplicação do experimento com todos os alunos do grupo-controle e grupo-experimental. Depois que o grupo-experimental recebe o tratamento diferenciado, aplica-se o pós-teste com ambos os grupos para medir as mudanças ocorridas após a aplicação do tratamento (Phelps 1980, 63). Borg e Gall (1973) acrescentam que os grupos devem ser testados num espaço de tempo o mais próximo possível (Borg e Gall 1973, 381). Esta última observação deve-se ao cuidado dos registros refletirem a realidade dos grupos, num mesmo tempo, determinado para o pré-teste e o pós-teste.

A pesquisa experimental envolve ainda “formulação” e “teste de hipóteses”<sup>11</sup>. Phelps (1980) refere-se a esse procedimento como sendo o pilar central da pesquisa experimental e diz que “a hipótese é baseada em fatos já conhecidos e em condições que podem existir de fato, mas confirmada somente através de testes que evidenciem as relações entre o conhecido e o presumido”<sup>12</sup> (Phelps 1980, 161-2). Dencker e Viá (2001) confirmam o argumento de Phelps quando diz que “estudos experimentais são investigações de pesquisa empírica que têm como principal finalidade testar hipóteses que dizem respeito a relações de causa e efeito” (Dencker e Viá 2001, 56). Segundo Dencker e Viá (2001), qualquer método pertencente a pesquisa empírica, incluindo o experimental, deverá passar pelas seguintes fases:

---

formulação clara do problema, levantamento de hipóteses, planejamento da pesquisa

<sup>9</sup>Pretest

<sup>10</sup>Posttest

<sup>11</sup>Formulation and test of hypotheses

<sup>12</sup>A hypothesis is based on facts that are already known and on conditions that are expected to exist, but can be confirmed only by testing the relationships that may be evident between the known and the presumed.

idealizada, definições operacionais, relacionamento das variáveis, categorização, manipulação ou controle da variável independente, controle por meio do grupo (experimental), coleta de dados com instrumentos adequados, mensuração, análise de dados, utilização de técnicas lógicas matemáticas ou estatísticas, conclusão e comunicação (Dencker e Viá 2001, 68).

Cada pesquisa possui peculiaridades que exigem adaptações, contudo, as fases sugeridas por Dencker e Viá (2001) estão sendo vistas aqui como linhas mestras que serviram de condução na realização deste trabalho.

O “estudo-piloto”<sup>13</sup> foi um procedimento também adotado neste trabalho e que Borg e Gall (1973) consideram essencial por permitir, por exemplo, um teste preliminar das hipóteses, conduzindo a testes mais precisos no estudo-principal modificando, eliminando ou desenvolvendo novas hipóteses. As idéias, abordagens e regras definidas no estudo-piloto também podem ser aprimoradas antes de serem aplicadas ao estudo-principal. O estudo-piloto permite ainda reduzir o número de erros na aplicação do tratamento e escolha mais adequada dos parâmetros de avaliação (Borg e Gall 1973, 60-1).

## 2.2 Estudo-piloto e Estudo-principal

O estudo-piloto foi realizado em 2007, como efeito de teste do experimento, no qual mantiveram-se os mesmos procedimentos pretendidos para o estudo-principal: método de pesquisa, público-alvo, população, amostragem, instrumentos de coleta de dados (entrevista, questionário e registros áudio-visuais), parâmetros para as aulas e análise, local de realização das aulas, tratamentos, repertório e avaliação. Depois da análise do resultado da aplicação do estudo-piloto foram feitos os ajustes e as modificações necessárias para a realização do estudo-principal, em 2008. Neste trabalho optou-se por analisar os resultados parciais do estudo-piloto ainda como parte da metodologia, já que a aplicação deste estudo serviu apenas para testar os procedimentos adotados, e não para apresentar um resultado conclusivo. As observações do pesquisador, dos juízes independentes e

---

<sup>13</sup>Pilot study

dos alunos, bem como o resultado da avaliação dos juizes é que serviram de base para essa análise. A seguir serão abordados os procedimentos adotados no estudo-piloto, e os devidos ajustes e modificações realizadas no estudo-principal.

## 2.3 População envolvida

A população, da qual foram extraídas as amostras foi formada por alunos ingressos na *Graduação em Violão do Curso de Instrumento da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (EMUS-UFBA). Esses alunos foram submetidos ao *Vestibular*, incluindo a “Prova de Habilidade Específica” da EMUS-UFBA. Esta última exigiu do candidato um conhecimento prévio de leitura e escrita musical e de execução instrumental através das provas escrita (teoria e ditado musical), oral e prática, de acordo com o programa do *Vestibular* das “Habilidades Específicas de Música” da UFBA (UFBA 2007), (ver anexo na página 227).

Em 2007, foram aprovados cinco candidatos entre os dezessete que se submeteram à Prova de Habilidade Específica em Instrumento (violão). Esses alunos constituíram a população do estudo-piloto. Em 2008, apesar do número de candidatos ter sido menor, nove alunos, todos foram aprovados aumentando, portanto, a população para o estudo-principal.

## 2.4 Constituição da amostra

A amostragem é realizada quando não é possível investigar toda a população e deve ser representativa dessa população. Apesar de Phelps (1980) colocar que é extremamente raro não precisar de amostragem, sendo necessário, nesse caso, investigar toda a população (Phelps 1980, 167), nesta pesquisa, como a população representou um número pequeno de alunos em ambos os estudos, decidiu-se selecionar toda a população. No estudo-piloto, os cinco alunos aprovados foram convidados a participar da pesquisa e todos aceitaram. Foi feita uma seleção randômica para decidir quem faria parte e

grupo-controle ou do grupo-experimental. Segundo Phelps (1980), na seleção randômica qualquer pessoa em um grupo tem a mesma chance de ser escolhida (Phelps 1980, 164).

No estudo-principal, pretendeu-se, inicialmente, selecionar os nove alunos ingressos como amostra, contudo, dois alunos não puderam ser incluídos. Um deles, apesar de ter aceitado participar do experimento, não compareceu para a realização do pré-teste e, o outro só foi aprovado na segunda chamada, comparecendo após o início do experimento. Assim, a amostra foi constituída de sete alunos. Foi mantido o mesmo procedimento do estudo-piloto, para a distribuição dos alunos nos dois grupos.

Foram adotados alguns procedimentos antes da realização do experimento: Os alunos não foram informados se faziam parte do grupo-controle ou do grupo-experimental e foram identificados apenas por letras do alfabeto para preservar suas identidades. Para o estudo-piloto acrescentou-se sempre a letra “P” antes da letra de identificação dos alunos, para diferenciá-los dos alunos do estudo-principal. As identificações ficaram de acordo com o que segue:

1. **Estudo-piloto:** aluno “PA”, aluno “PB”, aluno “PC”, aluno “PD” e aluno “PE”.
2. **Estudo-principal:** aluno “A”, aluno “B”, aluno “C”, aluno “D”, aluno “E”, aluno “F” e aluno “G”.

Ficou decidido que no estudo-piloto o número de alunos por grupo seria três em um grupo e dois no outro e, no estudo-principal, três alunos em um grupo e quatro no outro. Essa foi a forma mais equilibrada de distribuição, já que as amostras são constituídas de números ímpares de alunos, cinco e sete respectivamente, e não permitiram uma distribuição por igual. Foram definidos dois dias para as aulas, um para o grupo-controle e o outro para o grupo-experimental com o objetivo de minimizar o contato entre os alunos de cada grupo, evitando, na medida do possível, questionamentos sobre as diferentes abordagens aplicadas para cada grupo. As aulas foram realizadas na EMUS-UFBA e antes da decisão de qual dia seria a aula do grupo-controle ou grupo-experimental os alunos escolheram espontaneamente o dia mais conveniente para terem aula. Depois

que os alunos definiram qual seria o melhor dia para terem aulas, realizou-se um sorteio para definir qual seria o dia do grupo-controle ou do grupo-experimental.

No estudo-piloto, as aulas foram ministradas numa das salas de violão da EMUS onde o espaço era dividido com outros professores de violão e com os cursos de extensão da escola. Dessa forma, os dias para as aulas não foram escolhidos exclusivamente pelo pesquisador, que teve que adaptar-se à disponibilidade de horários das salas. Definiu-se inicialmente o dia de segunda-feira pela tarde e a quarta-feira pela manhã para a realização das aulas. Quanto à escolha dos alunos para o dia da aula, três escolheram a quarta-feira, um escolheu a segunda-feira, e um não pôde ter aulas em nenhum desses dias. Para solucionar o problema, a aula de segunda-feira foi remanejada para terça-feira, à tarde, em acordo com o aluno que havia escolhido a segunda-feira e o aluno que estava sem horário. Finalmente, depois de estabelecido, os dias das aulas e a escolha preferencial dos alunos, foi decidido através de sorteio que o grupo-controle teria aulas na terça-feira e o grupo-experimental na quarta-feira, nos horários discriminados na Tabela 2.1.

Horário/Dia	Terça-feira	Quarta-feira
Grupo-Experimental		
9 às 10	-	Aluno "PB"
10 às 11	-	Aluno "PD"
11 às 12	-	Aluno "PE"
Grupo-Controle		
14 às 15	Aluno "PA"	-
15 às 16	Aluno "PC"	-

Tabela 2.1: Dia e horário das aulas do estudo-piloto

O local e os dias das aulas do estudo-piloto geraram alguns problemas que foram corrigidas no estudo-principal. Como as aulas do experimento estavam sendo registradas em áudio e vídeo, o local não foi apropriado devido ao ruído gerado pela aglomeração de alunos de outros cursos, na porta da sala, que interferiram nos registros de áudio. Os dias das aulas não foram os melhores, já que a maioria das aulas ministradas na escola acontecem entre os dias de terça-feira e quinta-feira. Isso contribuiu para o aumento do ruído.



No estudo-principal as aulas foram ministradas no *Laboratório de Educação Musical*, espaço mais reservado, que permitiu a escolha de dias menos movimentados para serem ministradas as aulas. As aulas aconteceram nos dias de segunda-feira e sexta-feira. Os alunos escolheram espontaneamente os dias para terem aulas, e o dia do grupo-controle e do grupo-experimental foi escolhido através de sorteio. Com isso, ficou o dia de segunda-feira para as aulas do grupo-experimental e o dia de sexta-feira para as aulas do grupo-controle, como mostra a Tabela 2.2.

Horário/Dia	Segunda-feira	Sexta-feira
Grupo-Controle		
8 às 9	-	Aluno “E”
9 às 10	-	-
10 às 11	-	Aluno “G”
11 às 12	-	Aluno “A”
Grupo-Experimental		
13 às 14	Aluno “C”	-
14 às 15	Aluno “D”	-
15 às 16	Aluno “F”	-
16 às 17	-	-
17 às 18	Aluno “B”	-

Tabela 2.2: Dia e horário das aulas do estudo-principal

## 2.5 Seleção dos Juízes Independentes

Foram selecionados “Juízes Independentes” para a avaliação da pesquisa. Esses juízes foram constituídos de professores de violão que atuam em universidades brasileiras nos cursos de graduação, já que o foco da pesquisa é sobre o ensino de violão na graduação. Para manter maior homogeneidade e, conseqüentemente, maior confiabilidade na geração dos dados, foram convidados apenas professores com nível de formação de doutorado, com larga experiência de ensino de violão e, ainda, que atuassem em universidades distantes do local do experimento, para evitar, na medida do possível, o contato do Juiz com os alunos participantes do experimento. Para o estudo-piloto, os juízes foram sendo convidados, até completar o número de cinco juízes que aceitaram participar do experimento, número

esse, definido pelo pesquisador. A Tabela 2.3, mostra a característica dos juízes que participaram do estudo-piloto. Foram utilizadas as abreviações “JP1...JP5” para designar os juízes do estudo-piloto.

Juiz	Nível de formação	Tempo de ensino
JP1	Doutorado	20 anos
JP2	Doutorado	30 anos
JP3	Doutorado	20 anos
JP4	Doutorado	30 anos
JP5	Doutorado	20 anos

Tabela 2.3: Juízes Independentes do estudo-piloto

No estudo-principal, para diminuir o efeito de escolha do pesquisador sobre os juízes, preferiu-se convidar todos os professores com as características descritas anteriormente, que tivessem currículo na Plataforma Lattes. Percebeu-se também que o número de juízes não precisava ser fixado em cinco e que quanto mais juízes, mais dados e, conseqüentemente, mais confiabilidade nos resultados. Contudo, do total de treze juízes convidados, apenas cinco responderam aceitando participar do experimento. A Tabela 2.4, mostra a característica dos juízes que participaram do estudo-principal. Foram utilizados as abreviaturas “J1...J5” para designar os juízes do estudo-principal.

Juiz	Nível de formação	Tempo de ensino
J1	Doutorado	21 anos
J2	Doutorado	12 anos
J3	Doutorado	20 anos
J4	Doutorado	23 anos
J5	Doutorado	20 anos

Tabela 2.4: Juízes Independentes do estudo-principal

## 2.6 Grupo-Controle e Grupo-Experimental

Grupo-Experimental – No estudo-piloto esse grupo foi submetido a nove aulas semanais consecutivas e individuais, utilizando-se de um repertório de Choro selecionado

segundo os critérios do pesquisador, com o objetivo de trabalhar as habilidades técnicas especificadas pelo pesquisador. Este, portanto, foi o tratamento diferenciado aplicado para esse grupo.

Grupo-Controle – No estudo-piloto esse grupo foi submetido a nove aulas semanais consecutivas e individuais, utilizando-se de uma seleção de repertório baseado no repertório tradicionalmente utilizado nas aulas de violão da graduação de universidades brasileiras, com o objetivo de trabalhar as mesmas habilidades técnicas aplicadas ao Grupo-Experimental.

As aulas do estudo-piloto aconteceram no mesmo período, durante nove semanas, começando no dia 05 de março de 2007 e terminando no dia 04 de maio de 2007. As gravações para o pré-teste e pós-teste aconteceram na primeira e na última aula, respectivamente. O professor, para os dois grupos, controle e experimental, foi o próprio pesquisador. Os alunos foram filmados e gravados durante todo o experimento e todos os participantes assinaram termo de aceitação dos registros.

Depois de uma análise parcial da avaliação dos juízes (ver seção 2.9.5, pg. 126), observou-se uma variação mínima na pontuação entre o pré-teste e o pós-teste. A média geral dos alunos de ambos os grupos no pré-teste foi de 7,24 e no pós-teste 7,63. A variação foi de apenas 0,39 pontos positivos no pós-teste. Alguns alunos, em determinados aspectos, mantiveram-se estáveis e outros até caíram no rendimento, como é o caso da avaliação do JP1 (ver apêndice G, pg. 202).

Analisando os registros das aulas (filmagens e transcrições), observou-se que a quantidade de aulas para a aplicação do experimento não foi suficiente para os alunos alcançarem um desempenho técnico significativo. O comentário do JP4: “o fato de quase todos terem um desempenho interpretativo inferior na segunda versão, por conta, claramente, das novas preocupações técnicas”, vem confirmar este fato. Como o trabalho nas aulas foi voltado para questões técnicas, muitas transformações ocorreram como: mudança de posição das mãos, postura, ângulo de ataque das cordas, movimentos e apresentações das mãos e tamanho das unhas. Concluiu-se que os alunos não tiveram tempo suficiente para adaptar-se às novas mudanças. Outro comentário do JP4, com relação ao aluno PA:

“o aluno pareceu muito mais contido e preocupado com a técnica depois, antes estava mais solto e mais brilhante musicalmente”, reforça essa conclusão, como também, o comentário do aluno PC no trecho da transcrição da nona aula, quando foram feitos os registros da peça para o pós-teste: “eu só achei curto para aproveitar tudo”. O aluno estava se referindo à duração do experimento.

Diante das conclusões anteriores, decidiu-se, no estudo-principal, aumentar a quantidade de aulas de nove para treze. Os outros tratamentos foram mantidos. As aulas aconteceram no período de 10 de março à 6 de junho de 2008. Para que o aluno aproveitasse melhor o período de aulas, as gravações para o pré-teste e pós-teste aconteceram na semana anterior e posterior, respectivamente, ao período das aulas. Essas modificações, somadas a outras modificações nos planos de aulas e nas avaliações, que serão discutidas mais adiante nas seções 2.9.4 na página 124, e 2.9.5 na página 126, influenciaram positivamente a pontuação entre o pré-teste e o pós-teste, no estudo-principal. A média geral dos alunos entre o pré-teste e pós-teste passou de 5,6 para 7,1. Observa-se, portanto, uma variação positiva de 1,5 pontos.

## **2.7 Instrumentos de coleta de dados**

### **2.7.1 Entrevistas**

No primeira semana de aula os alunos foram submetidos a uma entrevista com o objetivo de conhecer o perfil de cada um. Os alunos foram questionados sobre: nome completo, tempo de estudo de violão, se houve interrupção dos estudos, local onde estudou violão, com quem estudou violão, se já estudou outro instrumento, se estudou outro campo da música que não fosse instrumento, se já fez curso de graduação em outra área, se já frequentou um curso de graduação em violão, se já fez apresentações públicas, se já trabalhou ou trabalha com música e, ambição profissional.

Bauer e Gaskell (2002) advertem para o problema do entrevistado muitas vezes sentir-se constrangido e assumir uma postura de defesa diante do entrevistador e, em consequência disso, não dizer o que realmente sente ou pensa. Os autores recomendam que

o entrevistador deixe o entrevistado à vontade, estabelecendo uma relação de confiança e segurança e, além disso, que seja capaz de fazer outras indagações para que o entrevistado prossiga no tema e, ainda, que assuma um papel de conselheiro (Bauer e Gaskell 2002, 74-5).

Nessa pesquisa, uma das formas encontradas pelo entrevistador para deixar os entrevistados mais à vontade foi promover um diálogo em que as questões expostas foram introduzidas durante esse diálogo, quebrando a rigidez de um interrogatório. Isso pode ser visto nos dois exemplos de trechos de transcrição de entrevistas: de um aluno do estudo-piloto e outro do estudo-principal respectivamente (ver apêndice A, pg. 173).

Muitas vezes o entrevistador incentivava o entrevistado em suas pretensões e conquistas na música. Como exemplo, um aluno do estudo-piloto, referindo-se a um professor que passou a dar aulas de graça para ele: “ele gostou tanto assim, que eu continuei tomando aula de graça com ele”. Entrevistador: “Certo, ótimo”. Em outro momento, o aluno fala sobre seu conhecimento da música popular e apresentação em público: “comecei logo com música popular, como todo mundo começa. Então, até hoje toco música popular. Então, sempre faço barzinhos”. Entrevistador: “Isso é bom. Mantenha isso”. Em outro exemplo, um aluno do estudo-principal, já formado em pedagogia, falando sobre suas pretensões com a música: “quero continuar os estudos, eu não fiz o mestrado em educação porque esperei essa graduação para ligar as duas áreas. Quero muito fazer um projeto com música e educação”. Entrevistador: “Isso é muito bom”. Aluno: “No meu mestrado quero me dedicar a isso”. Entrevistador: “Eu acho isso uma coisa boa, você já ter esse curso de pedagogia e, fazer música para ensinar, ligando as duas coisas. Acho que você pode construir muita coisa interessante na área de pesquisa”.

Às vezes as perguntas eram feitas na tentativa de estimular o aluno a responder de forma mais ampla. Como exemplo, sobre ambição profissional, o pesquisador perguntou a um aluno do estudo-piloto: “Com esse curso que você está fazendo de graduação, qual é seu objetivo? Você pensa em ser um profissional mesmo, trabalhar com música?” Em outros momentos, assumindo o papel de conselheiro, com a resposta do aluno, sobre: “já se apresentou em público?” Entrevistado: “Em público não. É o meu fraco, ficar

nervoso” Entrevistador: “É preciso trabalhar isso. É importante”. Um outro exemplo com um aluno do estudo-principal, falando sobre seu objetivo em se tornar um solista: “se Deus permitir que eu chegue tão longe, porque eu me acho fraco”. Entrevistador: “Mas não pense assim, não. Você tem que pensar que na vida tudo é desafio. Você tem que conhecer suas deficiências, isso é importante”. Ainda completa: “Você pode ser fraco agora comparado com outros alunos adiantados da escola, mas você está chegando agora. Daqui a dois três anos você pode estar tocando bem e se apresentando”.

Optou-se ainda por registrar os dados obtidos nas entrevistas através de gravações em áudio e vídeo. Com isso, o entrevistado teve a comodidade de falar continuamente, sem ser interrompido, como aconteceria respondendo a um questionário. Em seguida, os dados foram transcritos e analisados. Com as atitudes e procedimentos adotados, o entrevistador conseguiu extrair satisfatoriamente dos alunos as informações pretendidas para alcançar os objetivos propostos.

### **2.7.2 Questionários**

Foi aplicado um questionário (ver apêndice B, pg. 175) a professores mestres e doutores de violão da graduação de universidades brasileiras com o objetivo de identificar como esses professores abordam o estudo da técnica violonística no Brasil. A partir da análise do resultado da aplicação deste questionário construiu-se o repertório a ser trabalhado com o grupo-controle, tanto no estudo-piloto quanto no estudo-principal.

Apesar de Dencker e Viá (2001) comentar sobre a superioridade da entrevista com relação ao questionário por fornecer um maior contato e um nível superior de profundidade (Dencker e Viá 2001, 158), optou-se pelo questionário por questões práticas. Como o objetivo aqui é conhecer como os professores de violão abordam a técnica no Brasil, com o questionário enviado eletronicamente, utilizando-se dos recursos da informática, conseguiu-se uma abrangência bem maior, atingindo todas as regiões geográficas brasileiras, o que seria impraticável com a entrevista pessoal pela inviabilidade de deslocamento para essas regiões.

Hill e Hill (2005) colocam que é usual a introdução de um questionário conter

além do nome da instituição, informações resumidas sobre os objetivos, natureza das informações solicitadas e uma declaração formal sobre a confiança das respostas (Hill e Hill 2005, 162). Nesse questionário foram adotados esses critérios, informando ao respondente o objetivo de investigar professores de violão sobre preparação técnica dos alunos, utilização de repertório ou exercícios específicos e declarando a não identificação de nomes pessoais e instituições nos relatórios de pesquisa. Com a pretensão de checar se o respondente se adequaria às exigências do pesquisador, de serem mestres ou doutores e ensinar violão na graduação em universidades brasileiras, foram solicitados os seguintes dados: instituição ou instituições de ensino, nível de formação e tipo de curso em que ensina violão. Foram solicitados, ainda, alguns dados complementares com o objetivo de delinear mais precisamente o perfil dos respondentes como: nome, cargo e tempo de ensino de violão. Em seguida, foram feitas as perguntas que iriam fornecer os dados para construção do repertório a ser trabalhado com o grupo-controle como: utilização ou não de repertório específico e que tipo de repertório, e utilização ou não de exercícios específicos e que tipo de exercícios. Também foi reservado um espaço para que os respondentes fizessem suas observações (ver apêndice B, pg. 175).

### **2.7.3 Gravações**

O pré-teste e pós-teste serviram para a avaliação da pesquisa pelos Juízes Independentes. Foram registradas as performances dos alunos quando cada um executou a peça mais bem preparada. Para o pré-teste, esses registros aconteceram na primeira semana do semestre letivo, antes de qualquer interferência realizada pela aplicação do experimento. Para o pós-teste os registros aconteceram na última semana do semestre letivo, depois da realização do experimento. Para uma maior praticidade, esses registros foram referidos no experimento como “antes” e “depois”, respectivamente.

Optou-se pelo registro em áudio e vídeo como forma de possibilitar a avaliação dos juízes, já que não seria viável uma avaliação presencial. Bauer e Gaskell (2002) consideram os registros em imagem, mesmo sem o acompanhamento do som, como uma ferramenta poderosa para as ações temporais e acontecimentos reais e acrescentam que

“embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informações visuais que não necessitaria ser, nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números” (Bauer e Gaskell 2002, 137). Essas colocações, apesar de referirem-se a área social, são pertinentes aqui por se tratar do registro da execução instrumental que envolve ações humanas complexas e que seriam difíceis de serem registradas de outra forma. Além de considerar que a avaliação dos juízes está diretamente ligada aos registros sonoros em combinação com as atitudes e gestos dos executantes.

No estudo-piloto, as peças executadas por cada aluno foram as mesmas em ambos os testes, conforme a Tabela 2.5. Isso se deu pela duração curta do experimento, nove semanas, que não daria para o aluno estudar uma peça nova e estar pronto para gravar ao final desse período. Optou-se por trabalhar nas aulas com a peça que o aluno já estivesse tocando.

Aluno	Peça executada
“PA”	<i>Les Folies D’Espagne avec Variations et un Menuet</i> de Fernando Sor
“PB”	<i>La Catedral</i> , Movimento III - Allegro Solemne de Agustín Barrios Mangoré
“PC”	<i>Verano Porteño</i> de Astor Piazzola, transcrição de Sérgio Assad
“PD”	“Koyunbaba” ( <i>Suíte für Gitarre</i> , op.19), Movimentos I- Moderato e II- Mosso de Carlo Domeniconi
“PE”	<i>Dança Brasileira</i> de Radamés Gnattali

Tabela 2.5: Peças executadas pelos alunos do estudo-piloto

Ainda no estudo-piloto, as gravações foram realizadas no primeiro dia de aula, na própria sala de aula, através de uma câmara digital portátil. Este procedimento foi adotado levando-se em consideração que o aluno mantendo-se no próprio local das aulas, devido à familiaridade com esse tipo de ambiente, ficaria mais relaxado. Phelps (1980) aborda essa questão como “estudo de laboratório”, acrescentando que o laboratório deve representar um local familiar para os sujeitos do experimento (Phelps 1980, 158). A câmara se manteve fixa num tripé na posição lateral-esquerda do aluno, conforme Figura 2.1,



permitindo a visualização das mãos do aluno num ângulo que, também, possibilitasse a observação dos movimentos dos dedos. A captação tanto do áudio quanto do vídeo foram feitas pela própria câmara. Para diminuir o constrangimento do aluno, diante da câmara, a mesma ficou ligada durante toda a aula, enquanto o aluno ficou livre para fazer o aquecimento necessário, através dos exercícios ou repertório que lhe conviesse antes da execução da peça a ser gravada. A peça foi gravada inteira por duas ou três vezes e, em seguida, foi escolhida a melhor gravação de acordo com o aluno e o pesquisador.

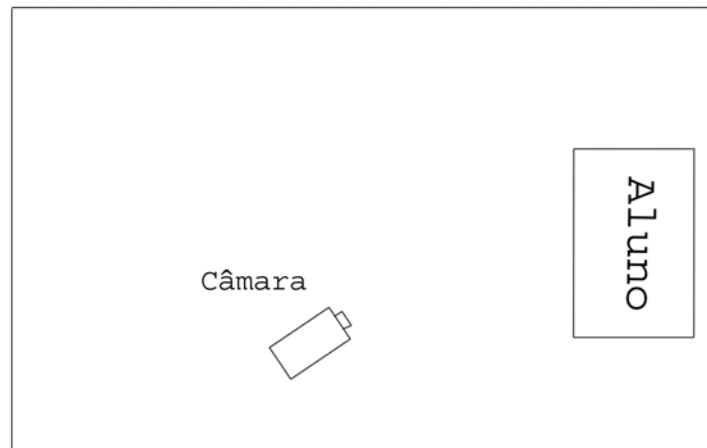


Figura 2.1: Posição da câmara no estudo-piloto

Durante a avaliação dos testes do estudo-piloto, os juízes fizeram algumas observações que conduziram à modificações para o estudo-principal. Quatro juízes alegaram que houve mudança de ângulo da câmara entre o pré-teste e o pós-teste interferindo na avaliação. Isso aconteceu pelas dificuldades enfrentadas pelo pesquisador, devido ao local do experimento: primeiro, como as aulas estavam sendo realizadas nas salas de violão da escola, nem sempre a aula acontecia na mesma sala, por problemas de horários, impossibilitando a marcação de posicionamento da câmara com relação ao aluno; segundo, como nessas salas aconteciam várias atividades, o pesquisador, muitas vezes não dispunha de tempo hábil para posicionar a câmara adequadamente. O JP2 alegou, de forma geral, falta de segurança nas avaliações, provocada pela mudança do ângulo da câmara. O JP3 fez um comentário geral para todos os alunos: “As mudanças de posição de câmera entre o antes e o depois dificultam a comparação”. O JP4 referiu-se ao aluno PC: “O ângulo

da filmagem foi mudado, tornando o julgamento inseguro” e ao aluno PD: “Ângulo da filmagem mudou na 2ª versão”. O JP5 também fez referências aos alunos PC e PD com os seguintes comentários: “Ao mudar a posição da câmera, favoreceu mais a avaliação da segunda apresentação do aluno” e “Mais uma vez, mudou o ângulo da câmera no ‘depois’, favorecendo a segunda avaliação”, respectivamente.

O item “mudança de ângulo da câmara” foi o mais questionado pelos juízes, contudo, houveram mais duas observações que foram consideradas nas alterações dos procedimentos para o estudo-principal. Observação geral feita pelo JP2 sobre a qualidade do áudio: “Avaliação de sonoridade está comprometida devido à qualidade de captação do áudio” e outra observação feita pelo JP5, com relação a falta de uma visão completa do aluno: “Infelizmente, no vídeo, não se vê as pernas, o posicionamento de afastamento da perna direita e a postura da esquerda, bem como não se tem uma visão da altura dos ombros, se estão nivelados”.

Para solucionar os problemas mencionados, foram tomadas as seguintes providências: 1) Foram utilizadas três câmaras portáteis, posicionadas conforme Figura 2.2 na página seguinte, para uma melhor visualização do aluno. A câmara frontal focou o aluno por inteiro permitindo, principalmente, a visualização dos ombros, pernas e braços; a câmara lateral esquerda focou a mão esquerda e a câmara lateral direita focou a mão direita permitindo uma melhor visualização dos movimentos dos dedos dos alunos. As três imagens foram editadas posteriormente, alternando-se o foco para cada momento da peça, de acordo com o objetivo técnico pretendido; 2) O local de gravação foi transferido para um estúdio de ensaio, com previsão de tempo para preparação do equipamento. Isso proporcionou um ambiente livre de ruídos externos, melhorando, conseqüentemente, a qualidade da gravação. Todas as gravações, tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste, foram realizadas no mesmo estúdio permitindo marcações e medições para que não houvesse mudança de ângulo das câmaras; 3) Utilizou-se um equipamento portátil profissional para gravação do áudio. Isso permitiu uma qualidade superior comparada com o registro de áudio da câmara.

Considerando a observação de Phelps (1980) de que caso o experimento seja

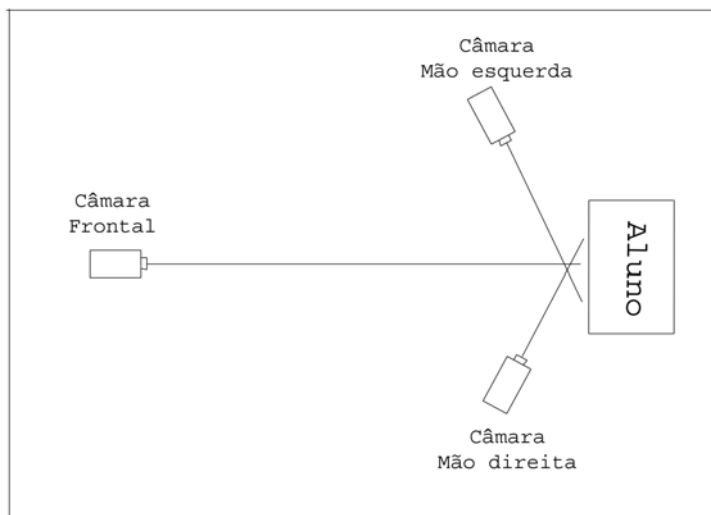


Figura 2.2: Posições das câmaras no estudo-principal

realizado em um ambiente fora do local familiar o mesmo deve simular as condições desse ambiente (Phelps 1980, 158), foram tomados os seguintes cuidados: procurou-se um estúdio que fosse o mais próximo do local das aulas. Isso permitiu que os alunos fizessem o aquecimento necessário na própria escola, antes de se dirigirem para o estúdio localizado à duzentos metros da escola. Foram utilizados equipamentos portáteis para diminuir o constrangimento dos alunos frente à parafernália tecnológica dos estúdios de gravação e os alunos tiveram a mesma duração das aulas para realizarem as gravações permitindo assim, que o aluno repetisse a peça várias vezes para escolher, em seguida, a melhor gravação.

No estudo-principal, como a quantidade de aulas foi aumentada consideravelmente, os alunos tiveram tempo para preparar outra peça, diferente da peça gravada no pré-teste e deixá-la pronta para a gravação do pós-teste. Os alunos tiveram a liberdade de decidir entre continuar estudando a mesma peça ou escolher uma peça nova. O pesquisador apenas conduziu o aluno para a escolha de uma peça que não fosse tecnicamente mais simples do que a peça gravada no pré-teste. Isso poderia camuflar o resultado do desenvolvimento técnico do aluno na gravação do pós-teste. A maioria dos alunos decidiu por estudar uma peça nova. Apenas um aluno, por estar estudando uma peça de complexidade acima do seu desempenho técnico, decidiu continuar estudando a mesma

peça. As peças executadas pelos alunos nas gravações “antes” e “depois” da aplicação do experimento, estão representadas na Tabela 2.6.

Aluno	Peças executadas
“A”	Antes e depois: Prelúdio da <i>Suíte BWV997</i> (Johann Sebastian Bach)
“B”	Antes: <i>Green Sleeves</i> (Anônimo) Depois: <i>Almain</i> (Robert Johnson)
“C”	Antes: <i>Estudo N.1</i> (Heitor Villa-Lobos) Depois: <i>Chôros N.1</i> (Heitor Villa-Lobos)
“D”	Antes: <i>Estudo IV</i> (Radamés Gnattali) Depois: <i>Prelúdio N.4</i> (Heitor Villa-Lobos)
“E”	Antes: <i>Mazurka - Chôro</i> (Heitor Villa-Lobos) Depois: <i>Canção del Lladre</i> (Miguel Llobet)
“F”	Antes: <i>Prelúdio N.2</i> (Heitor Villa-Lobos) Depois: <i>Valsa Op.8 N.4</i> (Agustín Barrios Mangoré)
“G”	Antes: <i>Sonata Op.96 N.2</i> (M. Giuliani) Depois: <i>Beatriz</i> (Edu Lobo e Chico Buarque - Arranjo de Marco Pereira)

Tabela 2.6: Peças executadas pelos alunos do estudo-principal

Como no estudo-piloto, as gravações das peças que serviram para o pré-teste também foram utilizadas como material de apoio na realização das aulas de ambos os grupos do estudo-principal.

## 2.8 Perfil dos alunos selecionados

Com base na aplicação da entrevista descrita na seção 2.7.1 (pg. 83), delineou-se o perfil dos alunos como segue:

### **Estudo-piloto:**

Aluno “PA” – Dezessete anos de idade, quatro a cinco anos que toca e três a quatro anos que estuda violão. Estudou primeiramente numa escola particular no bairro do Politeama, em Salvador, durante aproximadamente um ano e meio, depois estudou no *Curso Básico da EMUS-UFBA* com dois professores, ambos alunos da *Graduação em*

*Violão da EMUS-UFBA*. Nesse período não parou de tocar violão em nenhum momento. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Apresentou-se publicamente apenas duas vezes pela primeira escola e quatro ou cinco vezes pela segunda. Dá aulas de violão há aproximadamente dois meses. Pretende com a música ser um profissional, dar aulas, ser solista e também tocar em bandas.

Aluno “PB” – Vinte anos de idade e cinco anos aproximadamente que estuda violão. Estudou primeiramente no *Curso Profissionalizante de Música*, durante um mês, no *Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque*<sup>14</sup>, com uma professora que não tinha formação em música, sendo o curso mais teórico do que prático. Depois estudou durante um ano e meio com um professor de filosofia que tocava piano. Com esse professor não teve aulas direcionadas para a técnica violonística, mas adquiriu alguns conhecimentos teóricos. Em seguida, estudou no *Curso Básico da EMUS-UFBA* durante seis meses com um professor que era aluno regular da graduação em violão da própria escola, tendo que interromper por falta de condição financeira. Seguindo, estudou na *Instituição Dom Lucas Moreira Neves*, uma espécie de ONG que realiza um trabalho social, durante um ano, com um professor que era aluno da *Graduação em Violão da EMUS-UFBA*. Neste período ficou sem tocar violão durante cinco meses aproximadamente, pois, ficou sem instrumento por problemas financeiros. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Apresentou-se publicamente duas vezes durante o *Curso Básico da EMUS-UFBA*, mas, como começou a tocar violão com música popular, toca em bares há três anos. Dá aulas de violão há dois anos e pretende com a música ser um profissional, trabalhar com música, tornar-se um bom violonista e fazer mestrado e doutorado.

Aluno “PC” – Dezoito anos de idade, estuda violão há quase seis anos. Estudou primeiramente numa escola particular, em Salvador, durante um ano. Seguindo, estudou no curso de “Oficina de Violão” durante um semestre e no “Curso Básico” mais um semestre, ambos, cursos da Extensão da EMUS-UFBA com professores-alunos da *Graduação em Violão* da própria escola. Posteriormente, estudou com outro aluno da *Graduação*

---

<sup>14</sup>Idealizado e planejado por Aníso Teixeira tendo como objetivo revitalizar a escola primária e proporcionar educação, em tempo integral.

em *Violão da EMUS-UFBA* durante um ano e meio e mais um semestre com outro aluno também da Graduação da EMUS-UFBA. Durante esse período nunca ficou sem tocar violão. É a primeira vez que faz um curso de graduação, apesar de ter tentado no ano anterior o vestibular para *Licenciatura em Música na EMUS-UFBA*, não conseguindo aprovação. Participou de audições, tanto na primeira escola que estudou quanto na EMUS-UFBA, tendo também tocado em bandas, desde 2003. Dá aula de violão desde 2005 e pretende “viver de música”.

Aluno “PD” – Dezenove anos de idade e cinco anos que estuda violão. Estudou, primeiramente, numa oficina de música, quando cursava a oitava série, depois ficou seis meses sem aula até que começou a ter aulas com um professor particular no bairro da Cidade Nova, em Salvador. Em seguida parou de ter aulas por mais um ano, vindo a estudar depois com um aluno do *Curso de Graduação de Violão da EMUS-UFBA*. Durante esse período nunca ficou sem tocar violão. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Nunca se apresentou publicamente e nunca deu aulas de violão. Pretende, com a música, ser um profissional, ser concertista, tocar em grupo de Choro e estudar mais a música popular.

Aluno “PE” – Vinte e sete anos de idade, dezessete anos que toca guitarra, especialmente o Jazz e aproximadamente, quatro anos que estuda violão. Estudou no “Curso Básico” na EMUS-UFBA com um professor-aluno da *Graduação de Violão* da mesma escola durante um ano. Interrompeu os estudos por um ano, vindo a estudar, em seguida, com o mesmo professor por mais seis meses. Durante esse período parou de tocar apenas a guitarra, continuando o violão. É a primeira vez que faz um curso de graduação em violão, tendo feito *Graduação em Publicidade*, e *Licenciatura em Música*, na *Universidade Federal de Pernambuco*. Nesse último, cursou apenas dois anos, não concluindo e, durante esse período, também não teve aulas de violão. Apresentou-se em público três vezes nas audições da EMUS-UFBA e tocou várias vezes em banda de baile. Dá aulas de violão há aproximadamente seis anos, voltadas para harmonia e improvisação, já que tinha pouco domínio da técnica violonística. Pretende, com a música, melhorar a técnica violonística, tocar em público e dar aulas.

Observa-se um considerável equilíbrio entre os perfis dos alunos do estudo-piloto. A faixa etária de quatro alunos encontra-se entre dezessete e vinte anos, apenas um aluno tem a idade pouco mais avançada de vinte e sete anos. O tempo de estudo de violão variou de quatro a pouco mais de cinco anos. Dos cinco alunos, apenas um ficou sem tocar por um período de seis meses. Quatro alunos freqüentaram o *Curso Básico da EMUS-UFBA*. O único que não freqüentou teve aulas particulares com um aluno da *Graduação em Violão da EMUS-UFBA* relacionando-se indiretamente com a instituição. Quatro alunos tiveram aulas particulares antes de estudar no *Curso Básico* e, apenas um estudou diretamente no *Curso Básico da EMUS-UFBA*.

### **Estudo-principal:**

Aluno “A” – Vinte e dois anos de idade, sete anos que toca e cinco anos e meio que estuda vilão. Estudou, primeiramente, numa escola particular em Salvador, depois estudou no *Curso de Oficina de Vilão da EMUS-UFBA*, por quatro anos. Seguindo, estudou no *Curso Básico da EMUS-UFBA* durante seis meses, passando, em seguida, a estudar com um ex-aluno da *Graduação de Violão da EMUS-UFBA* num centro social, em Salvador durante um ano e meio. Antes de entrar no *Curso de Graduação em Violão da EMUS-UFBA* ficou um ano sem aulas estudando por conta própria. Nesse período parou de tocar algumas vezes, mas por espaços curtos de tempo. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Fez algumas apresentações públicas quando estudou no centro social e também na EMUS-UFBA. No período que ficou sem aulas deu aulas particulares para dois alunos. Pretende estudar violão até atingir seu próprio limite, mas sem a pretensão de se tornar um concertista. Pensa em tocar, dar aulas, e ser um profissional com a música.

Aluno “B” – Dezessete anos de idade. Vem de uma família de músicos, mas apesar de ter contato com a música desde criança só se interessou pelo violão há quatro anos. Teve aulas durante seis meses num conservatório em Vitória da Conquista - Bahia, mas no ano passado parou de estudar em função do último ano do ensino médio, pois não tinha certeza ainda se iria fazer vestibular para música. Nunca parou completamente de tocar,

contudo, durante o último ano do ensino médio, tocava apenas por lazer. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Participou de algumas apresentações públicas numa peça de teatro tocando guitarra em Vitória da Conquista. Trabalhou apenas auxiliando o irmão, diretor de teatro, a fazer algumas trilhas sonoras de espetáculos. Não tem certeza ainda do caminho que quer seguir com a música, mas pretende viver da música.

Aluno “C” – Quarenta e dois anos de idade, toca desde os quinze anos de idade, mas ficou aproximadamente quinze anos sem tocar. Faz três anos que voltou a tocar e estudar violão. Estudou um ano e meio com um colega de bairro que toca guitarra, depois entrou no *Curso de Oficina de violão na EMUS-UFBA*, permanecendo até ingressar na graduação. Tocou clarineta durante muito tempo em bandas filarmônicas. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Trabalha com enfermagem, mas nunca fez graduação. Participou de muitas apresentações públicas como clarinetista nas bandas filarmônicas, mas com o violão apresentou-se apenas algumas vezes na igreja. Deu aulas particulares apenas para um aluno. Pretende com a música ser solista, não tem interesse de participar de grupos musicais, mas de concursos e festivais como solista. Pretende ainda ser professor de música.

Aluno “D” – Vinte e sete anos de idade. Começou a estudar violão com o pai aos nove anos e com doze e treze anos fez curso de canto. Em 1996 e 1997 fez o curso de *Oficina de Violão na EMUS-UFBA*, tendo-o concluído. Depois disso passou a estudar por conta própria, voltando a ter aulas há dois anos. Teve aulas particulares durante um ano, depois fez o *Curso Básico de Violão da EMUS-UFBA*, permanecendo por mais um ano até ingressar no *Curso de Graduação de Violão da EMUS-UFBA*. Nunca parou completamente de tocar, mas ficou por um período tocando apenas músicas religiosas na igreja. É o segundo curso de graduação que frequenta. Fez antes *Graduação em Pedagogia*, na UNEB, formando-se em 1995. Participou de audições públicas durante o período que cursou o Básico e a Oficina na EMUS-UFBA. Trabalhou com música dando aulas de violão - noções básicas e tocando em bares na noite, mas declarou que não gosta muito de tocar em bares. Com a música, pretende ensinar e fazer Pós-Graduação conectando a área de música com a área de educação.



Aluno “E” – Dezenove anos de idade e cinco anos que toca violão. Começou aprendendo com alguns colegas que já tocavam e em sites de cifras. Só no último ano que passou a ter aulas particulares com um aluno da EMUS-UFBA, antes disso não sabia ler música, tinha apenas noções básicas de harmonia e escalas. Nesse período nunca parou de tocar violão. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Não tem experiência ainda com apresentações públicas. Nunca trabalhou com música. Pretende com música se tornar um violonista profissional e se especializar na área de musicoterapia.

Aluno “F” – Vinte e seis anos de idade e onze anos que começou a tocar violão. No início teve poucos meses de aula com um professor particular, mas só tocava música popular com acordes simples. Chegou a parar de tocar por dois anos, depois voltou estudando guitarra, na música popular. Faz quatro anos que começou a estudar violão. Estudou durante oito meses num conservatório em Vitória da Conquista - Bahia, depois parou de estudar por um ano e meio, e, em seguida, passou a ter aulas particulares de violão. No último ano fez o *Curso de Oficina de Violão da EMUS-UFBA*, ingressando, em seguida, no *Curso de Graduação em Violão da EMUS-UFBA*. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Já fez apresentações em praças públicas, em Centro de Cultura e em eventos particulares, tanto solo como em banda. Já trabalhou com música dando aulas. Trabalhou num conservatório, onde era responsável por um grupo de câmara. Fazia arranjos para violão, guitarra, baixo e as vezes, bateria. Pretende com a música dar aulas, tocar e viver da música.

Aluno “G” – Dezoito anos de idade, e três anos que começou a tocar e estudar violão. Começou sem saber tocar, no *Curso de Música popular da EMUS-UFBA*, durante um semestre. Na mesma escola fez, em seguida, dois semestre do *Curso de Oficina de Violão*, passando depois, para o *Curso Básico*, onde cursou mais um semestre antes de ingressar no *Curso de Graduação em violão da EMUS-UFBA*. É a primeira vez que faz um curso de graduação. Já se apresentou publicamente com banda em festivais de colégio e nas audições das Oficinas de Violão. Nunca trabalhou com música. Pretende trabalhar com música, mas não sabe ainda o foco exatamente.

O número de alunos aumentou no estudo-principal e observa-se uma situação

bem menos equilibrada, quando comparada com os alunos do estudo-piloto. A faixa etária varia de dezessete a quarenta e dois anos. Com relação ao tempo de estudo, um dos alunos estuda violão há apenas seis meses e outros, apesar de terem bastante tempo que começaram a estudar, não foi em período contínuo, parando de tocar e estudar por alguns períodos. Quanto ao local de estudo dos sete alunos, quatro estudaram na EMUS-UFBA nos cursos de extensão, os outros estudaram com professor particular ou em conservatório.

## **2.9 Procedimentos adotados**

Foram adotados alguns procedimentos antes da aplicação do experimento. Depois de realizado o estudo sobre a técnica violonística na seção 1.3 (pg. 64), foram estabelecidas nove habilidades técnicas de mão direita e esquerda que serviram como conteúdo para a realização das aulas do experimento e como tópicos de avaliação dos alunos pelos juízes independentes. Definiu-se o repertório a ser trabalhado com os alunos do grupo-controle e do grupo-experimental, considerando que com o grupo-controle o objetivo foi trabalhar com o repertório tradicional e com o grupo-experimental com o repertório do Choro. Elaborou-se planos de aulas, considerando que, apesar do repertório entre os grupos ter sido diferenciado, o conteúdo das aulas seria o mesmo.

### **2.9.1 Parâmetros para aulas e análise técnica**

Com base no estudo da técnica violonística realizado na seção 1.3 (pg. 64), definiu-se seis habilidades técnicas de mão direita e três de mão esquerda para as aulas e análise. Foi considerada a abrangência do pensamento técnico violonístico, em linhas gerais. As definições contêm apenas os aspectos principais da descrição dos elementos técnicos que serviram para guiar as aulas e orientar as decisões dos juízes para pontuar os estudantes. Abaixo as habilidades técnicas e suas definições:

#### **1. Mão Direita**

- Posição – Antebraço, apoiado na lateral do violão, buscando o máximo de equilíbrio possível entre o peso da mão e o peso do braço, de forma que ao

relaxar o conjunto mão-antebraço-braço a mão se posicione sobre as cordas na altura da “boca” do violão. A mão deve permitir a posição diagonal dos dedos com relação às cordas. Os dedos devem permanecer curvos (posição natural) para permitir o toque com a utilização da polpa do dedo e da unha.

- Sonoridade – Usar a unha lixada, de forma arredondada, acompanhando o formato da extremidade do dedo para permitir um toque onde a corda irá entrar em contato com a polpa do dedo e a unha produzindo um som “claro” e “cheio”.
- Execução de notas em cordas alternadas - Refere-se ao toque sem a repetição de notas numa mesma corda. Exemplo: arpejo contínuo ou notas executadas em *campanella*, que pode ser um arpejo de acorde ou notas consecutivas. Nesse caso, deve-se observar a estabilidade da mão e a apresentação curva dos dedos e utilizar o toque sem apoio. O dedo deve pressionar a corda por baixo e concentrar a articulação na base do dedo para permitir uma sonoridade “cheia” e “clara”.
- Execução de notas consecutivas - Refere-se ao toque com repetição de notas numa mesma corda. Exemplo: Escalas ou trecho de escalas, ou execução de notas diatônicas consecutivas ou intercaladas com notas de passagem. Normalmente utiliza-se o toque alternado entre dois dedos, na maioria das vezes entre indicador e médio, que pode ser com ou sem apoio. Aqui o dedo deve pressionar a corda por baixo e concentrar a articulação, na base do dedo, para permitir uma sonoridade “cheia” e “clara”. O traslado da mão, entre a primeira e sexta cordas, deve ser feito de maneira que a mão não mude a sua apresentação, evitando que o dedo se estire para alcançar as notas.
- Polegar - O toque normal do polegar deve ser feito utilizando a polpa do dedo e a unha, sem apoio, para obter uma sonoridade “cheia” e “clara”, e um toque preciso.
- Traslado - Movimentação da mão tanto no sentido transversal, entre a primeira

e sexta cordas, como no sentido longitudinal, para mudança de timbre ou execução de harmônicos. Usar o movimento do braço de forma que a mão não mude sua posição natural.

## 2. Mão Esquerda

- Posição - Apresentação longitudinal - Mão paralela ao braço do violão, dedos curvos, abertura entre os dedos para permitir que cada dedo ocupe uma casa e pressão da corda no sentido perpendicular. Apresentação transversal - mão e cotovelo ligeiramente inclinados para a esquerda ou direita permitindo tocar em cordas diferentes.
- Movimento transversal - Movimentação do conjunto mão-pulso-braço. O movimento deve ser feito com a ação combinada da articulação do pulso com o movimento do braço para evitar tensões desnecessárias.
- Traslado - Movimentação da mão no sentido longitudinal. Movimentação do conjunto mão-braço para facilitar a ação dos dedos. Utilização do dedo-guia (dedo que permanece sobre a mesma corda).

As habilidades técnicas selecionadas acima representam apenas os elementos básicos para o desenvolvimento técnico do aluno de primeiro semestre do curso de graduação em violão. Não foram consideradas técnicas mais avançadas como estudo de ligados, ornamentos, trêmulo e velocidade, que seriam apropriados apenas para o aluno que já tivesse superado essa fase inicial.

### 2.9.2 Repertório trabalhado nas aulas do experimento

Para a definição do repertório que serviu para trabalhar as habilidades técnicas nas aulas, considerou-se as indicações de tipo de repertório e exercícios técnicos dos mesmos autores que embasaram a definição de tais habilidades técnicas (ver seção 1.3, pg. 64). Os elementos principais que constituem o repertório e os exercícios técnicos utilizados por esses autores para esse fim são: escalas, passagens melódicas, notas repetidas, acordes

(notas simultâneas) e arpejos. (Carlevaro 1966a, 1979; Pinto 1957, 1978, 1982; Shearer 1963, 1990; Pujol 1983; Duncan 1980; Fernández 2000).

O estudo sobre técnica violonística realizado na seção 1.3 (pg. 64), demonstrou que, geralmente, os autores abordam a técnica violonística com uma explicação inicial sobre posição de sentar, posição do violão, colocação dos braços e das mãos, relaxamento, e, em seguida, direcionam o estudo da técnica, principalmente, para questões de mão direita e esquerda, abordando como objeto de estudo: mão direita (posição, apresentação dos dedos, sonoridade, formato e comprimento da unha, tipos de toque, posição e tipos de toque do polegar, e movimentação da mão) e mão esquerda (posição, apresentação e curvatura dos dedos e movimentação da mão).

Esses procedimentos também foram adotados nesse trabalho na realização das aulas. Dessa forma, os exercícios técnicos e repertório baseados em escalas e passagens melódicas serviram, principalmente, para trabalhar as habilidades técnicas de mão direita: execução de notas consecutivas, sonoridade, polegar (notas na região grave) e traslado e, de mão esquerda: movimento transversal e traslado. Os exercícios técnicos e repertório baseados em notas repetidas serviram principalmente para trabalhar as habilidades técnicas de mão direita: sonoridade, execução de notas consecutivas, traslado e polegar (notas na região grave) e, de mão esquerda: posição e traslado. Os exercícios técnicos e repertório baseados em arpejos serviram principalmente para trabalhar as habilidades técnicas de mão direita: execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade e, de mão esquerda: movimento transversal. Os exercícios técnicos e repertório baseados em acordes serviram principalmente para trabalhar as habilidades técnicas de mão direita: posição e sonoridade e, mão esquerda: movimento transversal.

Aqui serão apresentados os processos que resultaram na escolha dos repertórios trabalhados com o grupo-controle e experimental e, em seguida, exemplos de aplicação prática desses repertórios.

## Repertório trabalhado com o Grupo-Controle

Para definir o repertório a ser trabalhado com o grupo-controle, considerando que trabalhou-se com o repertório tradicionalmente utilizado por professores de violão, no Brasil, para o ensino da técnica violonística nos cursos de Graduação, foram adotados os seguintes procedimentos:

### 1) Escolha do repertório tradicional

A partir da análise do questionário (ver apêndice B, pg. 175) aplicado a professores, mestres e doutores de violão de Graduação das universidades brasileiras, conheceu-se o repertório tradicionalmente utilizado por esses professores. Definiu-se o repertório a ser trabalhado com o grupo-controle considerando o repertório mais recorrente. A seleção dos professores, que forneceram os dados para a definição do repertório tradicional, envolveu delimitação da população, amostragem, aplicação do questionário e análise dos dados para alcançar os resultados pretendidos, como descritos a seguir.

### 2) População e amostra de professores

A população constituiu-se de professores, mestres e doutores em música, que trabalham em instituições de nível superior, ministrando aulas de violão, e que possuíam currículo cadastrado na *Plataforma Lattes*. Em agosto de 1999, O CNPq (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*) (CNPq 2007) lançou e padronizou o *Currículo Lattes* como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito do *Ministério da Ciência e Tecnologia* e CNPq. Desde então, o *Currículo Lattes* passou a ser utilizado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país para avaliar pesquisadores, professores e alunos. Dos oitocentos mil currículos cadastrados, hoje, na *Plataforma Lattes*, 30% são de mestres e doutores e 5% estão na área de Linguística, Letras e Artes. Acredita-se, no entanto, que uma população, colhida de uma base de dados de tamanha representatividade, seja também significativa dentro do universo das universidades brasileiras de música. Para definir a população foi feita uma busca da palavra-chave “violão” no sistema de busca de currículos da *Plataforma Lattes*

em 29 de dezembro de 2006. Foram encontrados, aproximadamente, seiscentos currículos e, dentre esses, quarenta e oito satisfizeram a descrição da população com que se desejava trabalhar. Como o número de professores não excedeu a expectativa do pesquisador decidiu-se selecionar toda a população como amostra.

Hill e Hill (2005) fazem um alerta para o problema. Com as pesquisas que se utilizam de questionário nem sempre o número de respondentes coincide com o número total da amostra. A autora sugere o termo “amostra reduzida” quando acontece esse tipo de problema, para diferenciar da “amostra alvo” e, acrescenta que, “se essa amostra alvo foi bem escolhida, ela deve ser representativa do universo, mas não há garantia de que a amostra reduzida também o seja” (Hill e Hill 2005, 51).

O pesquisador passou por esse tipo de problema, assim o processo de coleta dos dados, através do questionário, realizou-se em duas etapas: 1) Primeiramente elaborou-se o questionário no programa *Microsoft Word* que foi enviado, em fevereiro de 2007, através de e-mail para os quarenta e oito professores da amostra. Dentre os quarenta e oito e-mails enviados, três retornaram alegando problemas com o endereço de e-mail e apenas quinze e-mails foram respondidos com o questionário devidamente preenchido (Etapa 1); 2) Numa segunda tentativa, elaborou-se o questionário, dessa vez em formato eletrônico, através do *FormLogix* (Formlogix 2007), que foi enviado aos professores, que não haviam respondido ao questionário da primeira vez, em julho de 2007. Dessa forma obteve-se mais treze respondentes (Etapa 2).

Para responder ao questionário elaborado no programa *Microsoft Word* na Etapa 1 o respondente teve que salvar o arquivo anexo no próprio computador que, depois de respondido, teve que ser reanexado e reenviado para o pesquisador. Com o formato eletrônico da Etapa 2 o respondente recebeu apenas um link que o remetia ao questionário numa página da web, o qual depois de preenchido era enviado na própria página através do click no botão “enviar”. Acredita-se que isso facilitou e estimulou alguns professores que não tinham respondido na primeira tentativa ao responderem o questionário e o pesquisador conseguiu com isso um aumento considerável da amostra reduzida. Na Etapa 1 obteve-se apenas 31,25% respostas e com a Etapa 2 conseguiu-se elevar esse número

para 58, 33% da amostra-alvo.

O estudo a seguir teve como referência uma das formas apresentadas por Hill e Hill (2005), para checar se a amostra reduzida pode ser considerada representativa. Consiste em comparar a amostra reduzida com uma “amostra por quotas”, do mesmo tamanho, retirada da população. No método de amostra por quotas a amostra é determinada pela fração da amostragem, ou seja, ela é proporcional à população (Hill e Hill 2005, 51-3). Nesse estudo preferiu-se comparar a amostra reduzida com a amostra-alvo em termos de proporcionalidade, ou seja, considerou-se a representação em porcentagem dos números absolutos de cada dado sobre o total de cada amostra. Essa decisão foi tomada por se tratar de dados absolutos com números muito reduzidos para ser extraída uma amostra por quotas o que causaria uma distorção nos valores. Como a proposta aqui é saber como os professores abordam o estudo da técnica violonística no Brasil foram considerados como parâmetros de comparação a região geográfica e a qualificação dos respondentes. No caso de ser extraída uma amostra por quota da população, do tamanho da amostra reduzida na Etapa 1, por exemplo, essa amostra teria que representar 31,25% da amostra-alvo. A Tabela 2.7 na página seguinte, mostra a distribuição de professores mestres e doutores da amostra-alvo por região, em termos absolutos. Observa-se que os professores doutores da região Norte estão representados por apenas um professor e que seria impossível retirar 31,25% desse dado para se construir uma amostra por quota. Como os dados aqui são representados por número de professores não seria prático trabalhar com números fracionários. Assim, preferiu-se trabalhar com os dados proporcionais, como estão representados na Tabela 2.8 na página seguinte, para a amostra alvo.

A Tabela 2.7 na página seguinte, mostra que de um total de quarenta e oito professores existe um doutor na Região Norte, quatro doutores e cinco mestres na Região Nordeste, dois doutores e oito mestres na Região Sul, seis doutores e quinze mestres na Região Sudeste e três doutores e quatro mestres na Região Centro-Oeste. Esses números estão representados em porcentagem na Tabela 2.8 na página seguinte. Foi feito um estudo de representatividade proporcional das amostras reduzidas nas Etapas 1 e 2 com relação à amostra-alvo. A Tabela 2.9 (pg. 104) e a Tabela 2.10 (pg. 105), mostram a distribuição



Número de Professores			
Região	Dimensão		
	Mestre	Doutores	Total
Norte	0	1	1
Nordeste	5	4	9
Sul	8	2	10
Sudeste	15	6	21
Centro Oeste	4	3	7
Total	32	16	48

Tabela 2.7: Amostra-alvo (valores absolutos)

Porcentagem de Professores sobre o Total			
Região	Dimensão		
	Mestre %	Doutores %	Total %
Norte	0,00	2,08	2,08
Nordeste	10,42	8,33	18,75
Sul	16,67	4,17	20,84
Sudeste	31,25	12,5	43,75
Centro Oeste	8,34	6,25	14,59
Total	66,68	33,33	100

Tabela 2.8: Amostra-alvo (valores em porcentagem)

da amostra reduzida na Etapa 1, com o total de quinze professores em valores absolutos e em porcentagem, respectivamente.

Número de Professores			
Região	Dimensão		
	Mestre	Doutores	Total
Norte	0	0	0
Nordeste	1	0	1
Sul	1	2	3
Sudeste	7	2	9
Centro Oeste	1	1	2
Total	10	5	15

Tabela 2.9: Amostra-reduzida na Etapa 1 (valores absolutos)

A Figura 2.3 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre a amostra-alvo e a amostra reduzida de mestres na Etapa 1. Observa-se uma diferença considerável para menos de, aproximadamente, 10 pontos percentuais de representatividade proporcional

Porcentagem de Professores sobre o Total			
Região	Dimensão		
	Mestre %	Doutores %	Total %
Norte	0	0	0
Nordeste	6,67	0	6,67
Sul	6,67	13,33	20
Sudeste	46,7	13,33	60,03
Centro Oeste	6,67	6,67	13,34
Total	66,71	33,33	100

Tabela 2.10: Amostra-reduzida na Etapa 1 (valores em porcentagem)

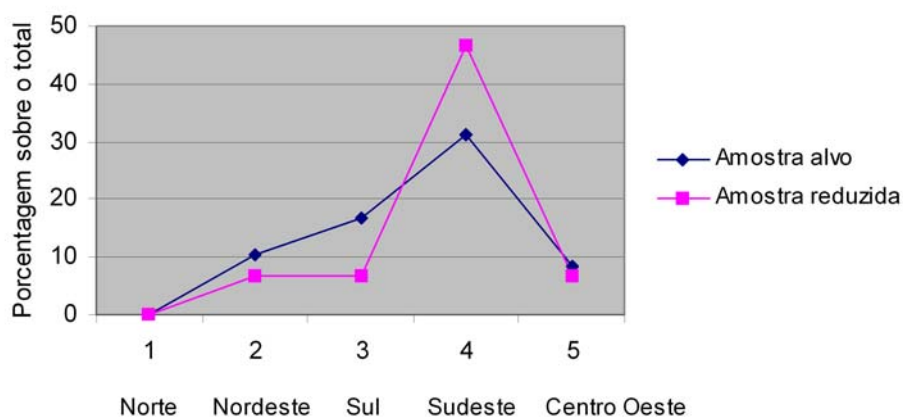


Figura 2.3: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres (Etapa 1)

da amostra reduzida na Região Sul. Isso aconteceu porque dos oito mestres da Região Sul da amostra-alvo, apenas um respondeu ao questionário. Esse número de respondentes representa 12,5% de representatividade total da amostra-alvo para a Região Sul, o que está bem abaixo dos 31,25% de representatividade total da amostra reduzida na Etapa 1. Esse fator, portanto, causou essa distorção. Observa-se uma diferença para mais de, aproximadamente, 15 pontos percentuais de proporcionalidade da amostra reduzida na Região Sudeste, quando comparada com a amostra-alvo. Isso se deu pelo fato de sete mestres, do total de quinze da amostra-alvo terem respondido ao questionário. Esse número de respondentes representa 46,6% da amostra-alvo para a região Sudeste, estando acima da representatividade total da amostra reduzida de 31,25%.

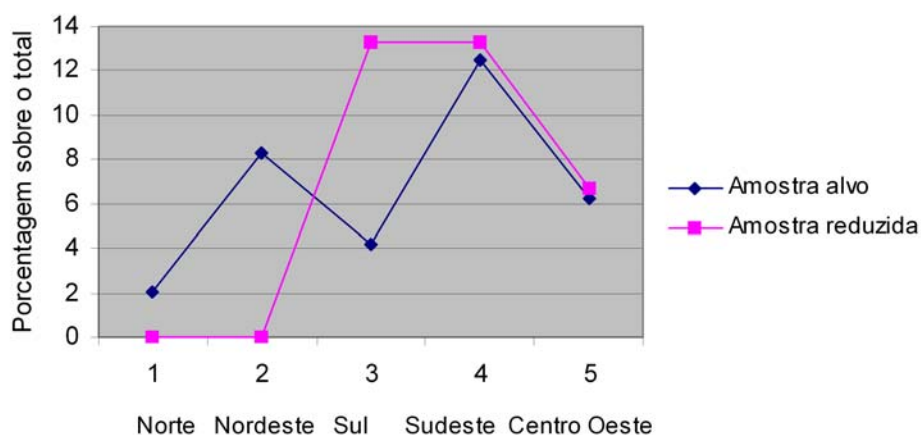


Figura 2.4: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de doutores (Etapa 1)

A Figura 2.4 mostra a comparação gráfica entre a amostra-alvo e a amostra reduzida de doutores na Etapa 1. Observa-se que dos quatro doutores da região Nordeste da amostra-alvo, nenhum respondeu causando uma grande distorção da amostra reduzida para menos, quando comparada com a amostra-alvo. Já na Região Sul, os dois doutores da amostra-alvo responderam ao questionário resultando, também, numa distorção da amostra reduzida, dessa vez para mais quando comparada com a amostra alvo.

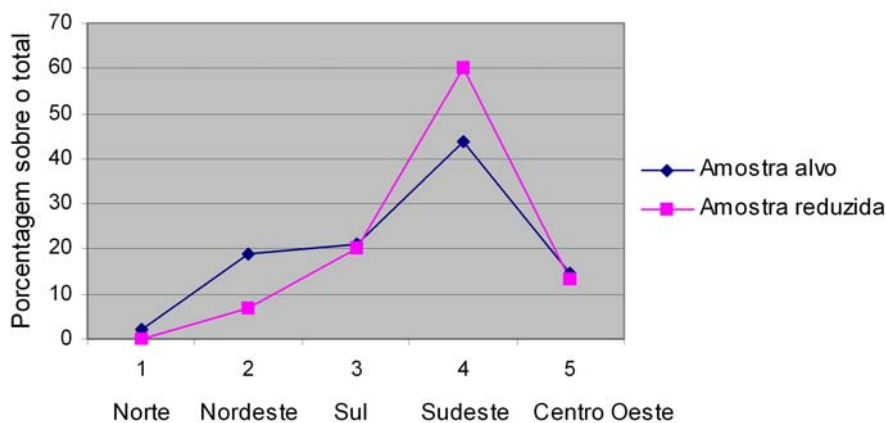


Figura 2.5: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres e doutores (Etapa 1)

A Figura 2.5, mostra a comparação gráfica das amostras-alvo e amostras-reduzidas

da soma de mestres e doutores na Etapa 1. Dessa vez observa-se uma distorção para menos da região Nordeste de pouco mais de 10 pontos percentuais e, para mais, da região Sudeste, de mais de 15 pontos percentuais. Observa-se ainda que as distorções para mais de mestres e, para menos de doutores da região Sul praticamente se anulam quando somadas e, que as variações das regiões Norte e Centro-Oeste são insignificantes. Na Região Norte isso se deu pela inexistência de mestres e apenas um doutor e, na região Centro-Oeste, o percentual de respondentes de 28,57% se manteve próximo dos 31,25% da porcentagem da amostra-reduzida, em relação à amostra-alvo na Etapa 1.

Pelas significativas diferenças apresentadas na Etapa 1, conclui-se que a amostra-reduzida não pôde ser considerada representativa da amostra-alvo, surgindo a necessidade de aumentar a amostra-reduzida. Esse procedimento foi realizado com a Etapa 2.

As Tabelas 2.11 e 2.12 (pg. 108), mostram a distribuição da amostra-reduzida na Etapa 2, com 28 professores em valores absolutos e, em porcentagem, respectivamente.

Número de Professores			
Região	Dimensão		
	Mestre	Doutores	Total
Norte	0	1	1
Nordeste	3	2	5
Sul	4	2	6
Sudeste	10	3	13
Centro Oeste	2	1	3
Total	19	9	28

Tabela 2.11: Amostra-reduzida na Etapa 2 (valores absolutos)

A Figura 2.6 na página seguinte, mostra a comparação entre a amostra-alvo e a amostra-reduzida de mestres na Etapa 2. Observa-se apenas um pequeno aumento de aproximadamente 5 pontos percentuais da amostra-reduzida na região Sudeste e uma diminuição insignificante na região Sul.

A Figura 2.7 na página 109, mostra a comparação entre a amostra-alvo e a amostra-reduzida de doutores na Etapa 2. Observa-se pequenas variações em torno de 2 pontos percentuais da amostra-reduzida nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste e um aumento de pouco mais de 3 pontos percentuais na região Sul na amostra-

Porcentagem de Professores sobre o Total			
Região	Dimensão		
	Mestre %	Doutores %	Total %
Norte	0	3,57	3,57
Nordeste	10,74	7,14	17,88
Sul	14,28	7,14	21,42
Sudeste	35,71	10,71	46,42
Centro Oeste	7,14	3,57	10,71
Total	67,87	32,13	100

Tabela 2.12: Amostra-reduzida na Etapa 2 (valores em porcentagem)

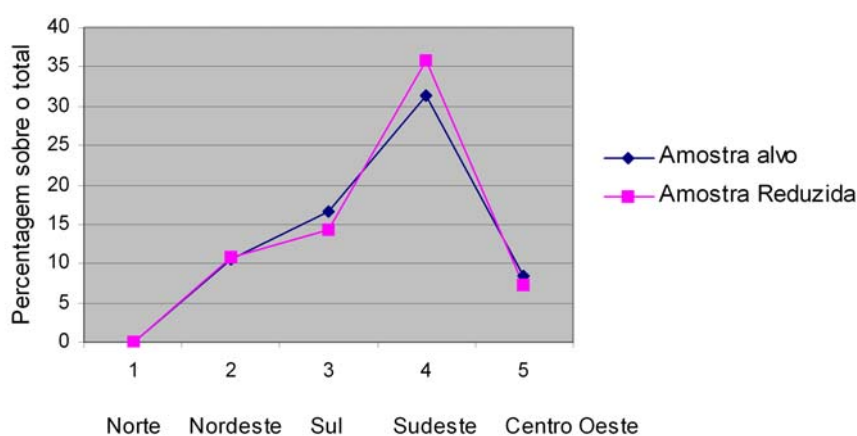


Figura 2.6: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres (Etapa 2)

reduzida.

A Figura 2.8 na página seguinte mostra a comparação gráfica das amostras alvo e reduzida da soma de mestres e doutores na Etapa 2. Observam-se variações insignificantes entre as amostras alvo e reduzida, não ultrapassando os 2,7 pontos percentuais da Região Centro-Oeste. Com isso, conclui-se que a amostra-reduzida, na Etapa 2, pode ser considerada representativa da amostra-alvo.

### 3) Análise dos dados do questionário aplicado aos professores

Dos vinte e oito professores que responderam ao questionário todos são professores mestres ou doutores de ensino superior de Faculdades ou universidades brasileiras.

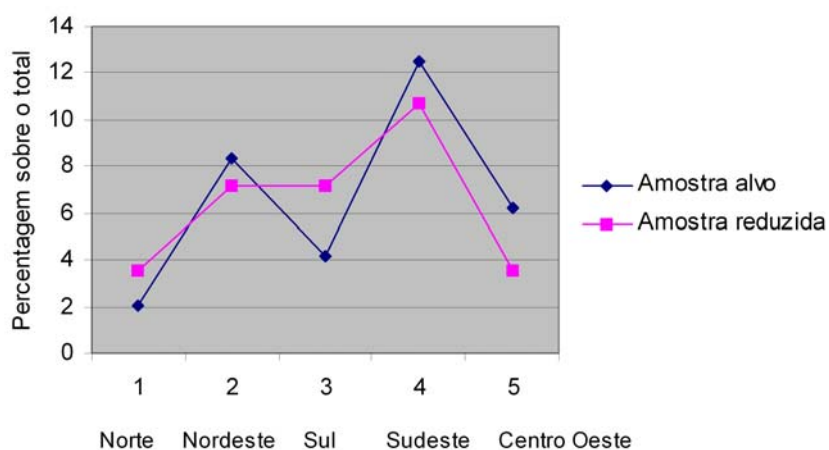


Figura 2.7: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de doutores (Etapa 2)

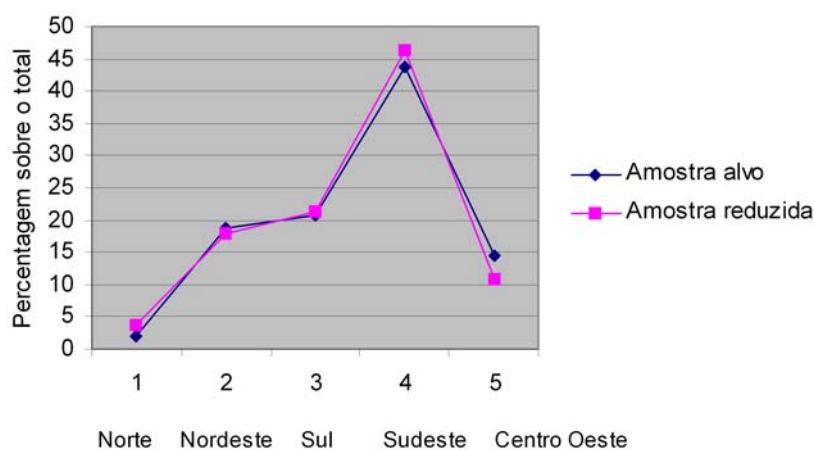


Figura 2.8: Comparação entre amostra-alvo e amostra-reduzida de mestres e doutores (Etapa 2)

A Tabela 2.13 na página seguinte, mostra a distribuição desses professores quanto à qualificação. Nota-se o destaque para um número maior de mestres.

O tempo de ensino variou de dois a trinta e cinco anos, como pode ser visto na Tabela 2.14 na página seguinte, sendo que houve uma concentração maior de professores, entre onze e quinze anos e, mais de vinte e um anos de ensino.

Quanto ao tipo de curso em que ensina violão, a grande maioria tem vínculo com o *Bacharelado em Violão*, em número de vinte e dois. Quatro ensinam na *Licenciatura*

Qualificação	Nº de professores
Mestrado	15
Mestrado e Especialização	1
Mestrado e <i>Artist Diploma</i>	1
Mestrado e Doutorado	1
Doutorado	9
Doutorado e Pós-Doutorado	1
Total	28

Tabela 2.13: Qualificação dos professores

Tempo de ensino (anos)	Nº de professores
Menos de 5	3
De 5 a 10	2
De 11 a 15	8
De 16 a 20	2
Mais de 21	13
Total	28

Tabela 2.14: Tempo de ensino dos professores

*em Violão* e apenas dois ensinam violão num tipo de curso que não está diretamente relacionado com a área de violão, no entanto, foram considerados por ensinar violão em curso de graduação (Tabela 2.15 na página seguinte).

Quanto à utilização de repertório específico na preparação técnica dos alunos, vinte e três professores responderam “sim”, quatro responderam “não” e um respondeu “sim” e “não”. O professor que marcou as duas alternativas justificou-se alegando trabalhar com as necessidades específicas dos alunos, mas destacou a importância dos estudos do “Período Clássico” na formação técnica. Para a análise do tipo de repertório utilizado na preparação técnica dos alunos considerou-se o número de vezes que um determinado repertório foi citado (ver apêndice C, pg. 177) e a forma como foi citado (autor, descrição do repertório, local, editora e ano). Por exemplo: alguns professores citaram os *20 Estudios Sencillos* de Leo Brouwer, outros acrescentaram a editora, outros citaram apenas “estudos” de Leo Brouwer e, outros citaram apenas o nome do autor. O apêndice C (pg. 177) apresenta todas as formas como os autores foram citados e a soma do número de vezes em que cada autor foi citado. Alguns professores não citaram o nome do compositor

Tipo de curso	Nº de professores
Bacharelado em Violão	5
Bacharelado em Violão e Licenciatura em Violão	1
Bacharelado em Violão, Licenciatura em Violão e Licenciatura em Música	3
Bacharelado em Violão e Licenciatura em Música	7
Bacharelado em Violão e Curso Técnico Nível Médio	2
Bacharelado em Violão, Licenciatura em Violão e Mestrado	2
Bacharelado em Violão e Pós-Graduação (não definiu o curso)	2
Licenciatura em Violão	3
Licenciatura em Violão e Licenciatura em Música	1
Licenciatura em Música	1
Bacharelado em Música com Habilitação em Musicoterapia	1
Total	28

Tabela 2.15: Tipo de curso

ou uma obra específica, fazendo referência apenas ao estilo, tipo ou período estilístico, como está descrito no final do apêndice C (pg. 177). Para a seleção do repertório a ser trabalhado com o grupo-controle, considerou-se aquele mais recorrente; primeiro, pelo nome do autor e, em seguida, pela respectiva obra mais citada (ver Tabela 2.16).

Autor	Nº de vezes citado	Obra	Nº de vezes citada
Brouwer, Leo	19	<i>20 Estudios Sencillos</i>	7
Sor, Fernando	18	20 Estudios (edição Segovia)	4
Carcassi, Matteo	15	<i>25 Estudios Op. 60</i>	6
Villa-Lobos, Heitor	13	12 Estudios	3
Carlevaro, Abel	10		4
Giuliani, Mauro	10	estudios	3

Tabela 2.16: Autores e repertório mais citados

Na Tabela 2.16 considerou-se apenas a obra que foi descrita pelo título, mas vale considerar que apesar dos *20 Estudios Sencillos* de Brouwer terem sido citados sete vezes, foram citados mais cinco vezes o termo “estudios” que provavelmente inclui a obra citada. O



mesmo vale para Sor que teve o termo “estudos” citado mais sete vezes, Matteo Carcassi mais cinco vezes, Villa-Lobos mais 2 vezes e, mais 3 vezes o termo “obra completa”. No caso de Giuliani, apesar do termo “estudo” ter sido o mais citado, foram citadas várias séries de estudos com opus especificados e variados. Carlevaro, apesar de ser bastante citado, prevaleceu apenas o nome. Nenhuma peça sua se destacou que pudesse ser considerada. Depois de Carlevaro e Giuliani, citados dez vezes, por ordem decrescente de número de vezes citados surge João Teixeira Guimarães (João Pernambuco), Annibal Augusto Sardinha (Garoto) e Francisco Tárrega, citados cinco vezes cada um, mas sem a determinação de um repertório específico.

Quanto à utilização de exercícios específicos na preparação técnica dos alunos, vinte e seis professores responderam “sim” e apenas dois responderam “não”. Na análise do tipo de exercícios utilizados adotou-se os mesmos procedimentos anteriores (ver apêndice D, pg. apendice05). A Tabela 2.17, mostra os exercícios mais utilizados.

Autor	Nº de vezes citado	Obra	Nº de vezes citada
Carlevaro, Abel	27	<i>Série Didactica</i>	13
Giuliani, Mauro	12	<i>120 fórmulas de Arpejos</i>	5

Tabela 2.17: Autores e exercícios mais citados

A Tabela 2.17, mostra que Carlevaro e Giuliani foram os mais citados. A obra de Carlevaro mais citada foi a *Série Didactica para Guitarra* (CARLEVARO, 1966), constituída de quatro volumes: Volume 1. *Escalas diatônicas*; Volume 2. *Técnica de la mano derecha*; Volume 3. *Técnica de mano izquierda* e, Volume 4. *Técnica de la mano izquierda* (conclusão). Essa obra foi citada tanto na forma completa quanto por alguns volumes especificados. A obra de Giuliani mais citada foi os *Estudos para Guitarra Op.1*, composta por “120 fórmulas de arpejo”. Depois de Giuliani, citado doze vezes, seguem, por ordem decrescente, citados apenas cinco vezes: Emilio Pujol com a obra *La Escuela Razonada de la Guitarra*; Fernando Sor com estudos variados; e Scott Tennant com a obra *Pumping Nylon*.

#### 4) Definição do repertório do Grupo-Controle

Com base nos dados coletados definiu-se o repertório a ser trabalhado com o grupo-controle considerando os estudos mais citados. No estudo-piloto o repertório selecionado está representado na Tabela 2.18.

Autor	Obra	Local/editora/ano
Brouwer, Leo	<i>Estudos Sencillos</i> (Nº I, IV e VI)	Havana: Editora Musical de Cuba, 1985 (Brouwer 1985)
Sor, Fernando	<i>Twenty Studes for the Guitar: by Fernando Sor</i> (Estudo Nº. 1), edição Segovia.	Edward B. Marks Music Company, 1945 (Segovia 1945)
Carcassi, Matteo	<i>25 Estudos OP. 60</i> (Nº. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 17 e 23)	Eythorsson - The Guitar School, Disponível em: <a href="http://www.eythorsson.com">http://www.eythorsson.com</a> . 2006 (Thorlaksson 2006)
Villa-Lobos, Heitor	<i>Villa-Lobos Solo Guitar: Villa-Lobos collected works for solo guitar with an introduction by Frederick Noad</i> (Estudos I e VIII)	Paris: Max Eschig, 1990 (Villa-Lobos 1990)
Carlevaro, Abel	<i>Série Didáctica para Guitarra: técnica de la mano derecha. V. 2</i>	Buenos Aires: Barry, 1966 (Carlevaro 1966b)
Carlevaro, Abel	<i>Série Didáctica para Guitarra: técnica de mano izquierda. V. 3</i>	Bunos Aires: Barry, 1966 (Carlevaro 1966c)

Tabela 2.18: Repertório do grupo-controle no estudo-piloto

Depois da análise da aplicação desse repertório no estudo-piloto foram feitas algumas alterações para o estudo-principal. Observou-se que o número de estudos utilizados de cada autor não estava equilibrado em relação ao número de vezes que foram citados e alguns estudos não foram apropriados para trabalhar as habilidades técnicas selecionadas (ver seção 2.9.1, pg. 97). Os autores Leo Brouwer e Fernando Sor foram os mais citados, contudo no estudo-piloto foram selecionados três estudos de Brouwer e apenas um de Sor. Esse desequilíbrio foi resolvido na seleção do repertório no estudo-principal, como pode ser visto na Tabela 2.19 na página seguinte. Foi acrescentado o *Estudo IV* de Brouwer e o *Estudo Nº1* de Sor foi substituído pelos *Estudos 2, 3, 5 e 6*, do mesmo autor e mesma

obra. O *Estudo Nº 1* de Sor, por ser um estudo que trabalha a condução de vozes entre os acordes, não foi propício para trabalhar os objetivos técnicos pretendidos. Matteo Carcassi que foi o terceiro autor mais citado teve no estudo-piloto dez estudos selecionados. Observou-se que muitos desses estudos tratavam do mesmo objetivo técnico. No estudo-principal esse número foi reduzido para três estudos, considerando que os mesmos tratam de objetivos técnicos ou níveis de dificuldade diferenciados. O *Estudo VIII* de Villa-Lobos apresentou nível de dificuldade elevado para alunos no primeiro ano de graduação sendo suprimido no estudo-principal. Foram selecionados apenas alguns exercícios dos livros de técnica de mão direita e esquerda de Carlevaro. Considerou-se aqueles mais direcionados para os objetivos técnicos pretendidos.

Autor	Obra	Local/editora/ano
Brouwer, Leo	<i>Estudos Sencillos</i> (Nº I, IV, V e VI)	Havana: Editora Musical de Cuba, 1985 (Brouwer 1985)
Sor, Fernando	<i>Twenty Studes for the Guitar: by Fernando Sor</i> (Estudo Nº. 2, 3, 5 e 6), edição Segovia.	Edward B. Marks Music Company, 1945 (Segovia 1945)
Carcassi, Matteo	<i>25 Estudios OP. 60</i> (Nº. 1, 2, e 7)	Eythorsson - The Guitar School, Disponível em: <a href="http://www.eythorsson.com">http://www.eythorsson.com</a> . 2006 (Thorlaksson 2006)
Villa-Lobos, Heitor	<i>Villa-Lobos Solo Guitar: Villa-Lobos collected works for solo guitar with an introduction by Frederick Noad</i> (Estudos I)	Paris: Max Eschig, 1990 (Villa-Lobos 1990)
Carlevaro, Abel	<i>Série Didáctica para Guitarra: técnica de la mano derecha</i> (exercícios selecionados). V. 2	Buenos Aires: Barry, 1966 (Carlevaro 1966b)
Carlevaro, Abel	<i>Série Didáctica para Guitarra: técnica de mano izquierda</i> (exercícios selecionados). V. 3	Bunos Aires: Barry, 1966 (Carlevaro 1966c)

Tabela 2.19: Repertório do grupo-controle no estudo-principal

Apesar de Giuliani estar entre os autores mais citados com as “120 fórmulas de arpejo”, preferiu-se utilizar a *Série Didáctica para Guitarra: técnica de la mano derecha* de

Carlevaro que, além de abordar o mesmo objetivo técnico, foi também mais citado do que Giuliani. Esse repertório foi escolhido considerada a necessidade de suprir o estudo das habilidades técnicas definidas como conteúdo para as aulas (ver seção 2.9.1, pg. 97). Na Tabela 2.20 na página seguinte, está representado o repertório com os principais elementos que o constituem e as respectivas habilidades técnicas que foram trabalhadas. Apesar de muitas vezes esses estudos apresentarem os mesmos elementos técnicos, apresentam também peculiaridades e níveis de dificuldades diferenciados que serviram para trabalhar enfoques técnicos específicos.

### **Repertório trabalhado com o Grupo-Experimental**

Com o grupo-experimental a técnica foi trabalhada através do repertório do Choro definido na Tabela 2.21 na página 117. Esse repertório foi o mesmo utilizado no estudo-piloto não havendo alterações para o estudo principal. No grupo-controle o trabalho com a técnica foi realizado com o repertório tradicional. Esse repertório foi constituído geralmente de estudos e exercícios desenvolvidos com fins didáticos para o estudo da técnica, apesar de tornarem-se na maioria das vezes obras de concerto. Com o grupo-experimental, no entanto, o repertório do Choro não apresenta essa característica didática, pelo menos de forma direta, e o grande desafio desse trabalho foi buscar no repertório do Choro os mesmos elementos que constituem os estudos e exercícios do repertório tradicional e que servissem para trabalhar as habilidades técnicas definidas como conteúdo para as aulas (ver seção 2.9.1, pg. 97).

Partiu-se primeiramente para a listagem de um repertório de Choro em que estivesse presente os mesmos elementos do repertório tradicional: escalas, passagens melódicas, notas repetidas, acordes e arpejos, considerando também que esse repertório deveria adaptar-se às condições técnicas para serem executados no violão. Dessa listagem foram selecionados os choros considerados mais propícios para o trabalho técnico referente ao primeiro semestre da graduação de violão. Na Tabela 2.22 na página 118, está representado esse repertório com os principais elementos que o constituem, e as respectivas habilidades técnicas que foram trabalhadas. Da mesma forma do repertório tradicional,

Autor/Obra	Elementos principais	Habilidades técnicas trabalhadas
Brouwer, Leo. Estudos N° I e IV	Passagens melódicas (região grave) e acordes	MD: Polegar, posição e sonoridade; ME: Movimento transversal
Brouwer, Leo. Estudos N° V e VI	Arpejos	MD: Execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade; ME: Movimento transversal
Sor, Fernando. Estudo N° 2	Arpejos e passagens melódicas	MD: Execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade; ME: Movimento transversal
Sor, Fernando. Estudo N° 3	Acordes e passagens melódicas	MD: posição e sonoridade; ME: Movimento transversal
Sor, Fernando. Estudos N° 5 e 6	Arpejos e passagens melódicas	MD: execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade; ME: Movimento transversal
Carcassi, Matteo. Estudo N° 1	Escalas	MD: execução de notas consecutivas, sonoridade, polegar e traslados; ME: movimento transversal e traslados
Carcassi, Matteo. Estudos N° 2 e 7	Arpejos e nota repetida	MD: execução de notas em cordas alternadas, execução de notas consecutivas, posição e sonoridade; ME: movimento transversal
Villa-Lobos, Heitor. Estudo I	Arpejos	MD: execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade; ME: movimento transversal
Carlevaro, Abel. Técnica de mão direita (exercícios selecionados)	Arpejos	MD: execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade
Carlevaro, Abel. Técnica de mão esquerda (exercícios selecionados)	Passagens melódicas e notas repetidas	MD: execução de notas consecutivas; ME: traslados

MD: mão direita e ME: mão esquerda

Tabela 2.20: Repertório do grupo-controle - elementos e habilidades

muitas vezes esses choros apresentam os mesmos elementos técnicos, mas apesar disso, apresentam também peculiaridades e níveis de dificuldades diferenciados que serviram

Autor	Obra	Local/editora/ano
Abreu, José Gomes de (Zequinha de Abreu) e Eurico Barreiros	<i>Tico-tico no Fubá</i> (melodia, harmonia, harmonia com inversões, e harmonia com inversões e baixos)	São Paulo: Irmãos Vitale, 1947* (Abreu e Barreiros 1947)
Guimarães, João Teixeira (João Pernambuco)	<i>Brasileirinho</i>	São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978* (Guimarães 1978)
Guimarães, João Teixeira (João Pernambuco)	<i>Brasileirinho</i> (segundo violão). Arranjo de Eustáquio Grilo	Não editado
Nazareth, Ernesto	<i>Escorregando</i> (melodia e harmonia)	São Paulo: Irmãos Vitale, 1940* (Nazareth 1940)
Viana, Alfredo da Rocha filho (Pixinguinha) e Benedito Lacerda	<i>Descendo a Serra</i> (melodia)	São Paulo: Irmãos Vitale, 1947* (Viana e Lacerda 1947)
Viana, Alfredo da Rocha filho (Pixinguinha) e Benedito Lacerda	<i>Descendo a Serra</i> (segundo violão). Arranjo de Cleudson Passos	Não editado

\* Baseado nessas edições foram escritas versões no programa Coda Finale pelo autor, em 2007.

Tabela 2.21: Repertório do grupo-experimental

pra trabalhar enfoques técnicos específicos.

Para a aplicação do repertório do Choro com o grupo-experimental, espelhou-se nos processos de ensino-aprendizagem do gênero, principalmente aqueles que acontecem nas rodas de Choro. Como discutido no Capítulo 1 (pg. 17), no decorrer da seção 1.2 (pg. 31), uma das características mais marcante da roda de Choro é a prática em conjunto, ou seja, os músicos aprendem tocando juntos. A formação mais presente nessas rodas é um instrumento solista tocando a melodia, sendo mais comum a flauta ou o bandolim, e outros fazendo o acompanhamento, geralmente violão de seis cordas, violão de sete cordas, cavaquinho e pandeiro, sendo que o violão de sete cordas cuida principalmente das passagens melódicas na região grave do instrumento, enquanto o violão de seis cordas e o cavaquinho concentram-se na harmonia. Outra formação comum, no caso do violão, é a versão escrita para dois violões, onde um violão (1º violão) faz a versão solística escrita para o próprio instrumento e o outro violão (2º violão) faz o acompanhamento baseado na concepção de arranjos com utilização de linhas de baixo como no violão de sete cordas.

Autor	Obra	Local/editora/ano
Abreu, José Gomes de (Zequinha de Abreu), e Eurico Barreiros. <i>Tico-tico no Fubá</i> (melodia)	Passagens melódicas, escalas e arpejos	MD: execução de notas em cordas alternadas, execução de notas consecutivas, sonoridade, posição e traslados; ME: posição, movimento transversal e traslados
Guimarães, João Teixeira (João Pernambuco). <i>Brasileirinho</i>	Arpejos	MD: execução de notas em cordas alternadas, posição e sonoridade; ME: movimento transversal
Guimarães, João Teixeira (João Pernambuco). <i>Brasileirinho</i> (segundo violão)	Arpejos e passagens melódicas (região grave)	MD: execução de notas em cordas alternadas, posição, sonoridade e polegar; ME: movimento transversal e posição
Nazareth, Ernesto. <i>Escorregando</i> (melodia)	Notas repetidas	MD: execução de notas consecutivas, posição e sonoridade; ME: posição
Viana, Alfredo da Rocha filho (Pixinguinha) e Benedito Lacerda. <i>Descendo a Serra</i> (melodia)	Escalas e arpejos	MD: execução de notas consecutivas, execução de notas em cordas alternadas, posição, traslados e sonoridade; ME: movimento transversal, traslado e posição
Viana, Alfredo da Rocha filho (Pixinguinha) e Benedito Lacerda. <i>Descendo a Serra</i> (segundo violão)	Passagens melódicas (região grave) e acordes	MD: posição, sonoridade e polegar; ME: movimento transversal e posição
Acompanhamentos dos choros (harmonia e harmonia com inversões)	Acordes	MD: posição e sonoridade; ME: posição e movimento transversal
Acompanhamentos dos choros (harmonia com inversões e baixos)	Passagens melódicas (região grave) e acordes	MD: posição, sonoridade e polegar; ME: movimento transversal e posição

MD: mão direita e ME: mão esquerda

Tabela 2.22: Repertório do grupo-experimental - elementos e habilidades

Como foi visto na seção 2.6 (pg. 81), as aulas do experimento foram individuais seguindo os padrões da EMUS-UFBA. Para seguir a idéia das rodas de Choro nas aulas, o repertório foi adaptado sempre para dois violões na forma melodia e acompanhamento,

onde o aluno executava uma das partes e o professor cuidava da outra. Com os choros mais tradicionais das rodas de Choro como *Tico-Tico no Fubá*, *Escorregando* e *Descendo a Serra*, a melodia original do Choro foi mantida, ou seja, um dos violões executava essa melodia se comportando como um instrumento melódico. Dessa forma, pôde-se trabalhar, principalmente, de forma isolada as habilidades técnicas de mão direita “execução de notas consecutivas” com os trechos de melodias caracterizadas por escalas, passagens melódicas e notas repetidas e “execução de notas em cordas alternadas” com os trechos de melodias caracterizados por arpejos. Além disso, esses trechos promoveram também o trabalho de mão esquerda das habilidades técnicas: “movimento transversal” e “traslado”. Os acompanhamentos desse choro foram trabalhados de três formas distintas: 1) Harmonia, 2) Harmonia com inversões de acordes, e 3) Harmonia com inversões de acordes e baixos. Com esses três tipos de acompanhamento os alunos tiveram três níveis de dificuldades diferentes para o trabalho das habilidades técnicas de mão direita “posição” e “sonoridade”, sendo que a terceira forma promoveu um trabalho fundamental para o desenvolvimento da habilidade técnica do “polegar”.

O Choro *Brasileirinho* enquadra-se no segundo tipo de formação do Choro apresentado anteriormente. O 1º violão é a versão original escrita para violão solo por João Pernambuco e o 2º violão é um arranjo de Eustáquio Grilo, escrito posteriormente. Esse Choro, por se tratar basicamente de uma melodia em forma de arpejo contínuo, foi fundamental principalmente para o trabalho das habilidades técnicas de mão direita: “execução de notas em cordas alternadas” e “sonoridade”.

### **2.9.3 Aplicação do repertório selecionado**

Como explicado na seção anterior, o repertório trabalhado com o grupo-controle (ver Tabela 2.19 na página 114), e o repertório trabalhado com o grupo-experimental (ver Tabela 2.21 na página 117), foram definidos para suprir o estudo das habilidades técnicas determinadas como conteúdo para as aulas (ver seção 2.9.1, pg. 97). A seguir, serão apresentados alguns exemplos de como esses repertórios foram aplicados na prática.



## Grupo-Controle

Exemplos de aplicação do repertório tradicional:

O *Estudo 1*, da série *25 Estudos Op. 60* de Carcassi explora principalmente escalas ascendentes e descendentes (Figura 2.9).



Figura 2.9: Trechos do *Estudo 1* (*25 Estudos Op. 60*) de M. Carcassi

Com essas escalas foram trabalhados os traslados das mãos esquerda e direita execução de notas consecutivas da mão direita, e movimento transversal de mão esquerda.

O *Estudo 2* de Carcassi contém, principalmente, melodia com notas repetidas, fundamental para o trabalho da execução de notas consecutivas da mão direita (Figura 2.10).

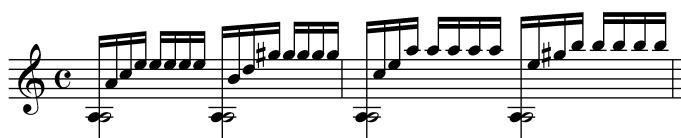


Figura 2.10: Trecho do *Estudo 2* (*25 Estudos Op. 60*) de M. Carcassi

As notas repetidas permitiram ao aluno um estudo mais direcionado para o toque de alternância entre dois dedos da mão direita, servindo para dar mais estabilidade ao movimento e, conseqüentemente, mais velocidade. O desenvolvimento dessa técnica é fundamental na execução de trechos musicais em escalas, como também da execução do trêmulo.

O *Estudo VI* de Leo Brouwer permitiu um estudo direcionado para a execução de notas em cordas alternadas de mão direita (Figura 2.11 na página seguinte).



Figura 2.11: Trecho do *Estudo VI* de L. Brouwer

Por se tratar de arpejos de fórmula fixa, em que a mão esquerda apresenta acordes em posições fixas e a mão direita executa um movimento repetitivo de arpejo, esse estudo possibilitou o trabalho do parâmetro técnico acima citado. Esse estudo foi fundamental, também, para trabalhar a sonoridade e a posição de ambas as mãos.

Utilizou-se o Estudo IV de Brouwer para trabalhar a habilidade técnica “polegar” da mão direita, por enfatizar movimentos melódicos na região grave do violão executados com o polegar (Figura 2.12).

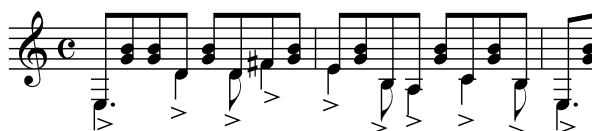


Figura 2.12: Trecho do *Estudo IV* de L. Brouwer

## Grupo-Experimental

Exemplos de aplicação do repertório do Choro:

O Choro *Tico-Tico no Fubá* de Zequinha de Abreu contém escalas ascendentes e descendentes que vão desde a região grave até a região aguda do instrumento, como mostra o primeiro exemplo da Figura 2.13 na página seguinte. Com essas escalas foram trabalhados os traslados das mãos esquerda e direita, execução de notas consecutivas da mão direita e movimento transversal de mão esquerda. Os mesmos elementos técnicos foram trabalhados com os alunos do grupo-controle, utilizando-se do *Estudo 1*, da série *25 Estudos Op. 60* de Carcassi (ver Figura 2.9 na página anterior).

A segunda parte do *Tico-Tico no Fubá* apresenta uma seqüência de arpejos sobre os acordes de lá maior e mi maior, como mostra o segundo exemplo da Figura 2.13 na página seguinte. Isso possibilitou a prática da execução de notas em cordas alternadas



Figura 2.13: Trechos do choro *Tico - Tico no Fubá* de Zequinha de Abreu (melodia)

da mão direita. Esse elemento técnico foi trabalhado com os alunos do grupo-controle utilizando-se do *Estudo IV* de Brouwer (ver Figura 2.11 na página anterior).

O Choro *Descendo a Serra* de Pixinguinha, além de conter arpejos, enfatiza os movimentos melódicos descendentes (Figura 2.14).



Figura 2.14: Trecho do choro *Descendo a Serra* de Pixinguinha (melodia)

Esse Choro foi utilizado como material complementar, caso o aluno precisasse de outra abordagem no estudo das técnicas praticadas com o *Tico-Tico no Fubá*.

O Choro *Escorregando*, de Ernesto Nazareth, contém principalmente melodia com notas repetidas (Figura 2.15).



Figura 2.15: Trecho do choro *Escorregando* de Ernesto Nazareth (melodia)

Esse Choro foi utilizado com o grupo-experimental da mesma forma que o *Estudo 2* de Carcassi (ver Figura 2.10 na página 120) foi utilizado com o grupo-controle, para trabalhar a execução de notas consecutivas de mão direita, com ênfase na alternância entre dois dedos.

O Choro *Brasileirinho*, de João Pernambuco, tem uma estrutura basicamente de arpejos, com fórmula fixa, que permitiu o estudo da execução de notas em cordas alternadas de mão direita, sonoridade e posição de mão direita e esquerda com o grupo-experimental (Figura 2.16). Os mesmos objetivos técnicos foram trabalhados no grupo-controle através do *Estudo VI* de Brouwer (ver Figura 2.11 na página 121) que apresenta uma estrutura semelhante ao *Brasileirinho* de João Pernambuco.



Figura 2.16: Trecho do choro *Brasileirinho* de João Pernambuco

Os acompanhamentos desses choros foram trabalhados de três formas distintas, em que o nível de dificuldade foi acrescentado gradativamente. A primeira forma é o acompanhamento com os acordes na posição fundamental; a segunda forma, acrescentando as inversões dos acordes; e a terceira, acrescentando os movimentos dos baixos. Com o acompanhamento pôde-se trabalhar as posições de ambas as mãos, o traslado e o movimento transversal de mão esquerda e, principalmente, o polegar da mão direita na execução dos movimentos do baixo. A Figura 2.17, mostra um trecho do acompanhamento do Choro *Tico-Tico no Fubá*, na terceira forma trabalhada.



Figura 2.17: Trecho do choro *Tico -Tico no Fubá* de Zequinha de Abreu (acompanhamento)

Com esse acompanhamento realizou-se um trabalho técnico de polegar de mão direita com o grupo-experimental. Esse mesmo trabalho foi realizado no grupo-controle com o *Estudo IV* de Brouwer (ver Figura 2.12 na página 121).

### 2.9.4 Procedimentos para a realização das aulas

Foram elaborados planos de aula para cada aula do experimento com os seguintes tópicos: 1) Atividades, 2) Conteúdo, 3) Objetivos, 4) Material, e 5) Descrição das atividades. Os apêndices E (pg. 189) e F (pg. 197), apresentam exemplos de planos de aula do estudo-piloto e estudo-principal para os grupos controle e experimental. Sempre que possível, as aulas correspondentes eram ministradas na mesma semana. Contudo, por motivo de feriados que coincidiram com algumas aulas, ocorreram, em alguns momentos, defasagem de uma semana. Quando acontecia da aula não poder ser realizada, por algum imprevisto que não fosse feriado, providenciava-se a reposição na mesma semana. Esse cuidado foi tomado para que as aulas acontecessem em momentos próximos, sem causar, dessa forma, qualquer tipo de defasagem no aprendizado entre os alunos dos grupos-controle e grupo-experimental. Tanto no estudo-piloto como no estudo-principal, as gravações das peças que serviram para o pré-teste, também, foram utilizadas como material de apoio na realização das aulas.

No estudo-piloto, com relação ao conteúdo e atividades, procurou-se manter o mesmo foco nas aulas correspondentes, ou seja, quando o assunto era centrado nas questões de mão esquerda, esse era o tema das aulas daquela semana. As pequenas diferenças estavam nas abordagens técnicas específicas, de acordo com as necessidades particulares de cada aluno. O que diferenciou as aulas do grupo-controle e grupo-experimental foi o repertório aplicado: repertório tradicional para o grupo-controle e o repertório do Choro para o grupo-experimental. Procurou-se, também, sempre fazer uma abordagem teórica sobre o tema da aula, antes da abordagem prática. O apêndice E (pg. 189), apresenta dois planos de aula correspondentes às aulas de N°3, realizadas na terceira semana, ministradas aos alunos “PC” do grupo-controle e “PB” do grupo-experimental respectivamente. Na primeira atividade, discutiu-se brevemente o artigo: *Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão* (MATOS, 1999). Esse artigo foi entregue aos alunos na aula anterior, que teve o assunto centrado nas questões de mão direita. A abordagem foi teórica não havendo nenhuma diferença entre os grupos. Na segunda atividade o assunto da aula

anterior foi revisado. Nessa atividade houve diferença no material aplicado, quando com o aluno “PC” do grupo-controle falou-se da mão direita (apresentação, curvatura dos dedos e sonoridade) e o repertório aplicado foi o *Estudo VI* de L. Brouwer. Com o aluno “PB”, do grupo-experimental, falou-se também da mão direita (toque, sonoridade e estabilidade) aplicando-se o Choro *Brasileirinho* de João Pernambuco.

No estudo-piloto, foi entregue ao aluno uma cópia da gravação da peça do pré-teste para que o mesmo a assistisse em casa, identificando os problemas técnicos discutidos nas aulas. Essas gravações foram também assistidas nas aulas, pelo professor e o aluno, quando o professor identificou e discutiu com o aluno os problemas técnicos. Essa foi a terceira atividade da aula do exemplo. Cada estudante assistiu o vídeo juntamente com o professor, identificando os problemas técnicos de mão esquerda. Observa-se aqui que o conteúdo focal está na questão da mão esquerda, sendo que cada aluno apresentou seus problemas técnicos particulares. O aluno “PC”, do grupo-controle, apresentou problemas com a apresentação transversal da mão e dificuldade de alcançar as notas na região aguda do instrumento. O aluno “PB”, do grupo-experimental, apresentou problemas com a articulação do pulso e dedos muito fechados na apresentação frontal da mão, fugindo da posição natural. Com base na identificação desses problemas, definiu-se o material a ser trabalhado para a aula seguinte, correspondente à quinta atividade: “Estudos 2, 3, 6, e 7” dos *25 Estudos Op. 60* de Carcassi para o aluno do grupo-controle e a melodia do Choro *Escorregando*, de Ernesto Nazareth, para o aluno do grupo-experimental.

Na quarta atividade foi feita uma explanação teórico-prática sobre aspectos técnicos da mão esquerda, utilizando-se do material da aula anterior. Com o aluno do grupo-controle utilizou-se o *Estudo 1* de F. Sor para as questões práticas, enquanto com o aluno do grupo-experimental utilizou-se a melodia do Choro *Tico-Tico no Fubá* de Zequinha de Abreu.

Esses procedimentos foram mantidos em todas as aulas do experimento no estudo-piloto.

Considerando que o rendimento dos alunos foi mínimo, de acordo com o exposto na seção 2.6 (pg. 81), decidiu-se fazer algumas modificações nos planos de aula para o

estudo-principal. Os assuntos foram centrados nas dificuldades específicas de cada aluno e não mais preocupando-se em manter o mesmo foco nas aulas correspondentes de cada semana. Dessa forma os problemas técnicos foram resolvidos mais rapidamente. As aulas foram voltadas, principalmente, para a abordagem prática, as explicações teóricas não aconteceram mais de forma isolada e, sim, junto com a prática, de forma direta e sempre relacionada com o assunto da aula. Não utilizou-se mais de textos com explicações teóricas. Como a avaliação foi feita através dos resultados dos rendimentos técnicos-práticos dos alunos, percebeu-se que as abordagens puramente teóricas não iriam influenciar significativamente os resultados, considerando que a duração do experimento foi de apenas um semestre letivo.

Tanto no estudo-principal como no estudo-piloto foi entregue uma cópia da gravação da peça do pré-teste para cada aluno para que os mesmos a assistissem em casa, identificando os problemas técnicos discutidos nas aulas. Diferente do estudo-piloto, essas gravações não foram assistidas nas aulas. O pesquisador chegou à conclusão que isso tomava o tempo de uma aula, coisa que o aluno poderia fazer em casa, trazendo para a aula apenas os tópicos observados para serem discutidos.

### **2.9.5 Avaliação dos testes empregados**

A avaliação dos alunos foi feita pelos cinco Juízes Independentes selecionados. Os juízes não foram informados quais alunos faziam parte do grupo-controle ou do grupo-experimental. Os parâmetros, para a avaliação, foram as nove habilidades técnicas definidas na seção 2.9.1 (pg. 97).

No estudo-piloto foi realizado o Pré-Teste, quando os juízes, através da audição e visualização das gravações e filmagens feitas, antes do início do tratamento, atribuíram notas de zero a dez às nove habilidades técnicas especificadas, a cada um dos cinco alunos envolvidos na pesquisa. As notas poderiam variar em intervalos de meio ponto (ex. 7,5 - 8,0 - 8,5 ...). Em seguida, foi realizado o Pós-Teste, em que os juízes, através da audição e visualização das gravações e filmagens feitas, depois da última aula, atribuíram notas de zero a dez aos mesmos elementos técnicos especificados anteriormente a cada um dos

cinco alunos. O apêndice G (pg. 202), mostra as notas atribuídas pelos juízes.

Durante a avaliação do estudo-piloto, os juízes fizeram algumas observações que conduziram a modificações nos procedimentos para o estudo-principal. Muitas vezes a peça não apresentava recursos para a avaliação das nove habilidades técnicas especificadas, conseqüentemente, algumas habilidades técnicas tiveram a avaliação comprometida. O JP2 fez uma observação geral: “Por vezes a peça não possui a adequação necessária à avaliação de certos itens”. O JP4 fez a seguinte observação com relação a avaliação do aluno PA: “a obra não pareceu ideal para este tipo de observação”. O Juiz referia-se a avaliação do elemento técnico “traslado” da mão direita e deixou esse item sem ser avaliado.

Considerando as observações anteriores, foram feitas as seguintes alterações nos procedimentos para o estudo-principal: As nove habilidades técnicas foram transformadas em parâmetros de observação; foi solicitado a cada Juiz que desse uma nota para a mão esquerda e outra para a mão direita de cada aluno nos momentos “antes” e “depois”; foi informado ao Juiz que os parâmetros que não se aplicassem à música analisada deveriam ser desconsiderados. Dessa forma os juízes tiveram maior liberdade para pontuar os alunos, mas dentro de um campo delimitado pelos parâmetros de observação.

Foi enviado para cada Juiz o seguinte material para a avaliação do estudo-principal (ver apêndice H, pg. 205): 1) Cópia do DVD contendo as performances dos alunos nos momentos “antes” e “depois” para as avaliações do pré-teste e pós-teste respectivamente. A ordem de apresentação dos alunos no DVD foi aleatorizada. Esse procedimento foi adotado com o intuito de diminuir o efeito de alguma vantagem ou desvantagem que o aluno pudesse ter por ser avaliado no início ou no final da gravação; 2) Orientações e procedimentos para a avaliação; 3) Tabela de definição dos parâmetros técnicos; 4) Formulário de avaliação. O resultado da avaliação dos juízes no estudo-principal pode ser visto no apêndice I (pg. 210).

As notas atingidas pelos alunos foram, posteriormente, comparadas estatisticamente para verificar se a hipótese nula seria ou não rejeitada.



### 2.9.6 Prova estatística utilizada

No estudo-piloto, para calcular a quantidade de dados gerados pela avaliação dos juízes, considerando que os cinco alunos foram avaliados duas vezes por cada um dos cinco juízes com base nos nove parâmetros de avaliação formados pelas habilidades técnicas, multiplica-se 5 (alunos)  $\times$  2 (testes)  $\times$  5 (juízes)  $\times$  9 (parâmetros) = 450 (5  $\times$  2  $\times$  5  $\times$  9 = 450). Isso dá um resultado de quatrocentos e cinqüenta dados (notas), como pode ser conferido no apêndice G (pg. 202). No estudo-principal, devido às modificações feitas nos procedimentos para a avaliação dos juízes, esse número foi menor: 7 (alunos)  $\times$  2 (testes)  $\times$  5 (juízes)  $\times$  2 (objetos de avaliação) = 140 (7  $\times$  2  $\times$  5  $\times$  2 = 140), como pode ser observado no apêndice I (pg. 210). Apesar do número de notas ter diminuído no estudo-principal, esse número representa um resultado mais consistente e confiável, de acordo com as discussões feitas nas seções anteriores.

Independente da quantidade de dados gerados no experimento, estatisticamente a amostra é considerada pequena, o que potencializa alguns tipos de problema com pesquisa que se utiliza da comparação de notas. Borg e Gall (1973) advertem para o problema denominado de “ceiling effect” (efeito do limite máximo) que consiste da dificuldade provocada pela limitação da faixa de alcance das notas (zero a dez). Nesse caso não há como medir toda a variação ocorrida em determinados eventos. Como exemplo, se um estudante obtém uma nota nove numa pontuação de zero a dez e outro obtém quatro, o primeiro, por mais que se esforce, só poderá aumentar um ponto na sua nota, enquanto o segundo terá seis pontos para alcançar (Borg e Gall 1973, 407-8). Outro problema que ocorre numa amostra pequena é a diminuição da homogeneidade entre as médias dos grupos controle e experimental no pré-teste. Considerando que a escolha dos indivíduos para os grupos controle e experimental é aleatória, espera-se que a média dos grupos no pré-teste seja praticamente igual. Numa amostra pequena a diferença entre as notas dos indivíduos de cada grupo torna-se mais expressiva e pode causar uma diferença significativa entre as médias. No caso dessa pesquisa, no estudo-principal, a média do pré-teste do grupo-controle foi de 5,98 e do grupo-experimental foi de 5,25, apresentando uma diferença,

portanto, de 0,73 pontos.

Quando num experimento utiliza-se de amostras aleatórias de populações normais e de mesma variância, costuma-se usar o teste  $t$  de Student como ferramenta mais potente (Neyman e Pearson 1933). No entanto, em amostras pequenas, esse teste pode apresentar resultados pouco confiáveis. Nesse caso, torna-se mais válido utilizar os testes de aleatorização (Edgington 1995). Esses testes são de probabilidade exata, permitindo determinar se um tratamento produz efeito para estabelecer localmente uma relação de causalidade. Comparados aos testes estatísticos clássicos, os testes de aleatorização possuem a vantagem de serem usados em casos em que as amostras não são aleatórias. Além disto, podem ser usados em casos de pequenas amostras, como nesse estudo, que não satisfazem os pressupostos para a aplicação dos testes clássicos. Neste trabalho, o teste de aleatorização foi utilizado para verificar se existe diferença entre os grupos controle e experimental, para a mão esquerda e direita. As análises dos dados foram feitas no *software* R, versão 2.5.1<sup>15</sup>. Além do teste de aleatorização, foi utilizado nesse estudo como metodologia de trabalho, alguns procedimentos e ferramentas que serão descritos a seguir.

### ***Box-plot***

O *box-plot* é uma ferramenta gráfica que fornece informações sobre as seguintes características de um conjunto de dados: locação, dispersão, assimetria, comprimento da cauda e *outliers* (observações discrepantes). Ele ajuda a identificar a existência de possíveis pontos atípicos em um conjunto de dados (ver Figura 2.18 na página seguinte).

Este gráfico é um retângulo alinhado verticalmente ou horizontalmente com duas semi-retas, uma em cada um dos lados opostos do retângulo. A altura do retângulo é definida pelos quartis  $Q_1$  e  $Q_3$ . Uma linha secciona o retângulo no valor da mediana ( $M_d$ ) definida pelo quartil  $Q_2$ . As semi-retas ligam respectivamente os quartis  $Q_1$  e  $Q_3$  ao valor mínimo e máximo do conjunto de dados. Quando o conjunto de dados apresenta grande dispersão, as semi-retas vão até os percentis 10% e 90% ou até os percentis 5% e 95%. Então valores extremos são representados por um zero ou asterisco. Não existe uma única

---

<sup>15</sup>A plataforma R pode ser obtida em <http://www.r-project.org>.

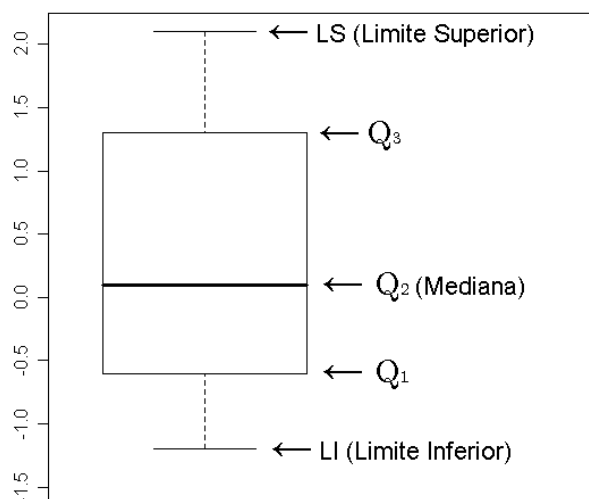


Figura 2.18: Box-plot

forma de apresentar um gráfico *box-plot*. Diferentes livros (ou *softwares*) adotam variações na apresentação dos pontos extremos.

O centro da distribuição é indicado pela linha da mediana. A dispersão é representada pela altura do retângulo ( $Q_3 - Q_1$ ) o qual contém 50% dos valores do conjunto de dados. A posição da linha mediana no retângulo informa sobre a assimetria da distribuição. Uma distribuição simétrica teria mediana no centro do retângulo. Se a mediana é próxima de  $Q_1$  então os dados são positivamente assimétricos. Se a mediana é próxima de  $Q_3$  os dados são negativamente assimétricos. No exemplo da Figura 2.18, a distribuição é positivamente assimétrica.

Além de fornecer informações importantes sobre um conjunto de dados, o *Box-plot* é usado para comparar graficamente mais de um conjunto de medidas com respeito a locação, dispersão e assimetria da distribuição. Isso pode ser conseguido desenhando-se os *box-plots* para cada conjunto de dados paralelamente num mesmo gráfico.

### Variável padronizada

A variável padronizada expressa o desvio de cada valor observado em relação à média aritmética medido em unidades do desvio padrão. Pode ser utilizada quando se

deseja conhecer a posição relativa de uma observação dentro de um conjunto de dados. A variável padronizada de um conjunto de dados  $X = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ , é dada por:

$$z_i = \frac{x_i - \bar{x}}{s}$$

Em que  $\bar{x}$  e  $s$  são, respectivamente, a média aritmética e o desvio padrão das observações em  $X$ . Esse recurso foi aplicado nesse experimento para eliminar o efeito da diferença de amplitude entre nota mínima e máxima utilizado por cada Juiz, como mostra a Tabela 2.23. O resultado da padronização das variáveis para mão direita e mão esquerda pode ser visto no apêndice J (pg. 211).

Juiz	Nota Mínima	Nota máxima	Amplitude
J1	2	8	6
J2	3	9,5	6,5
J3	5	7	2
J4	2	8	6
J5	4,5	9	4,5

Tabela 2.23: Amplitude entre nota mínima e máxima

## Postos

O posto de uma observação é a posição relativa desta observação em relação às outras observações. É necessário que as observações sejam ordenadas previamente. Na maioria dos testes não paramétricos é utilizado o posto (ou *rank*) no lugar do valor observado da variável. O menor valor recebe o posto 1, o segundo menor valor o posto 2 e assim por diante até o *n-ésimo* valor que recebe o posto *n*. No caso de empates, associam-se aos postos a média das posições relativas na amostra.

## Testes de aleatorização

O teste de aleatorização é uma técnica estatística baseada em métodos computacionais intensivos. Este teste foi desenvolvido recentemente e, através de sua utilização, é possível verificar se certo padrão nos dados pode ou não ter aparecido por acaso. Indicado em diversas situações, apresenta algumas vantagens em relação aos testes estatísticos clássicos, dentre elas, ressaltam-se a facilidade nos cálculos ser baseado em estatísticas não padronizadas e não necessitar de informações prévias a

respeito da população da qual a amostra foi retirada, podendo ainda ser aplicado em amostras não aleatórias, isto é, quando o pesquisador inclui na amostra itens que lhe são mais convenientes. Porém, são mais facilmente justificados quando as amostras analisadas são aleatórias ou o próprio delineamento experimental sugere um teste de aleatorização. Como principal desvantagem nota-se que, à primeira vista, estes testes podem parecer pouco rigorosos, pois nem sempre é possível generalizar as conclusões obtidas, sendo a sua construção específica para cada conjunto de dados e tipo de problema (Manly 2006; Viola 2007).

O teste de aleatorização é baseado no fato de que se a hipótese de nulidade é verdadeira, todas as possíveis ordens para os dados têm a mesma chance de ocorrer. Para sua realização considera-se um conjunto de observações e calcula-se o valor  $e_o$  de uma estatística  $E$ . A seguir faz-se um grande número de aleatorizações, dadas por reordenações aleatórias dos dados, obtendo-se valores  $e_a$  que irão gerar uma aproximação por simulação da distribuição amostral de  $E$ . Assim, como em testes estatísticos clássicos, a decisão é guiada por um  $p$  – *valor*, ou seja, pela proporção dos valores  $e_a$  que são maiores do que ou iguais a  $e_o$ . Por exemplo, se  $p < 0,10$ , conclui-se que existe evidência de que a hipótese de nulidade não seja verdadeira ao nível de 10% de significância (Manly 2006; Viola 2007).

O interesse do pesquisador neste experimento é verificar se existe diferença entre o grupo-controle e o grupo-experimental, ao qual foi aplicado uma abordagem para o ensino da técnica violonística. Como visto no capítulo anterior, o grupo-controle foi constituído de três alunos, enquanto que o grupo-experimental foi composto por quatro estudantes. Os alunos foram alocados aleatoriamente a cada um dos grupos. A avaliação foi feita por cinco juízes, os quais deram notas de zero a dez para os alunos dos dois grupos. Os juízes não tinham informações de quais alunos pertenciam ao grupo-experimental ou controle. As notas foram dadas separadamente para cada uma das mãos (direita e esquerda). O teste de aleatorização foi utilizado para verificar se existe diferença entre os grupos: controle e experimental. As hipóteses testadas foram:  $H_0 : G_C = G_E$  versus  $H_1 : G_C < G_E$  em que  $G_C$  e  $G_E$  correspondem às medianas das notas padronizadas pelos juízes relativas aos grupos controle e experimental, respectivamente. A estatística  $E$  utilizada para testar a hipótese de igualdade dos grupos foi a do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney. Este teste é indicado para comparar dois grupos independentes com medidas em escala no mínimo ordinal, ou na ausência de normalidade dos dados. A estatística deste teste é dada por:

$$e_o = W_{G_j} = \sum_{i=1}^{n_j} R_i$$

em que:  $W_{G_j}$  corresponde a estatística de teste do  $j$ -ésimo grupo,  $j = 1, 2$  e  $\sum_{i=1}^{n_j} R_i$  é a soma de postos do  $j$ -ésimo grupo (Siegel e Jr. 2006).

# Capítulo 3

## Resultados

Nesse capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa. Primeiramente será exemplificado como as aulas foram conduzidas com os alunos do experimento. Em seguida serão descritos os dados resultantes das avaliações dos juízes e logo depois a análise estatística. Por fim, será feita uma análise das observações feitas pelos juízes durante a avaliação e a coerência com os resultados estatísticos obtidos.

### 3.1 Condução das aulas

Para exemplificar a forma como as aulas foram conduzidas no estudo-principal, selecionou-se uma aula aplicada a um aluno do grupo-controle e outra a um aluno do grupo-experimental em que foram abordados os mesmos conteúdos relacionados ao ensino da técnica. Esse procedimento foi adotado para mostrar como um mesmo conteúdo foi trabalhado nas aulas adotando repertórios diferenciados.

O apêndice F (pg. 197) apresenta dois planos correspondentes às aulas N°10, ministrada ao aluno “A” do grupo-controle no dia 21 de maio de 2008, e a N°6, ministrada ao aluno “D” do grupo-experimental no dia 14 de abril de 2008. Foram utilizadas também as transcrições referentes a essas aulas que estão representadas no apêndice K na página 214. Esses alunos apresentavam, nesses momentos, problemas com os movimentos de alternância entre dois dedos da mão direita. Em função disso, o conteúdo principal dessas aulas foi “execução de notas consecutivas” que representa uma das habilidades técnicas definida como conteúdo para as aulas (ver seção 2.9.1, pg. 97). Essa questão

técnica foi trabalhada como primeira atividade dessas aulas e os repertórios selecionados foram aqueles relacionados ao item “notas repetidas”. A segunda atividade foi trabalhar a peça que seria gravada para a realização do pós-teste e, na terceira atividade o professor apresentou o novo material para as aulas posteriores.

### **Aluno do grupo-controle**

A primeira atividade da aula (aula N°10) do aluno “A” do grupo-controle foi o trabalho com o *Estudo 2* de Carcassi. O aluno comentou na aula anterior sobre a dificuldade com o movimento de alternância entre os dedos i-m<sup>1</sup> da mão direita e o professor definiu esse estudo para trabalhar o problema. O *Estudo 2* de Carcassi contém como um dos elementos principais “notas repetidas”, que serviu para trabalhar a habilidade técnica “execução de notas consecutivas” (ver a Tabela 2.20 na página 116). No início da aula o aluno comentou que “essa semana eu frisei bem isso e fiquei trabalhando técnica pura” e logo em seguida colocou que estudou os exercícios de técnica de Carlevaro concluindo que “ajuda um pouco, mas assim... esquento, mas se você ficar dez minutos sem tocar, quando volta já...”. O aluno quis dizer com isso que o estudo não deu muito resultado. O professor percebe a tendência imediatista do aluno de resolver o problema e replica “é, mas isso você tem que ficar praticando. É estudo diário. Esse tipo de coisa não tem um efeito imediato.”

O aluno tocou o *Estudo 2* de Carcassi e o professor fez os seguintes comentários:

Muito bem. Esse estudo, para ter um bom efeito, você deve fazer diariamente como aquecimento e fazer lento. A forma de estudar é começar sempre lento e ir acelerando, chegando no limite da velocidade, porque assim você vai obter um melhor resultado (toca início rápido). Nesse movimento... (alternância i-m) você tem que pensar mais no movimento dos dedos. Você está fazendo um movimento com a mão (mão direita) quando toca... se você faz lento não tem tanto problema, mas quando você faz rápido (toca rápido) a mão tem que ficar parada. Tem que fazer pensando nesse movimento (movendo os dedos no ar). Você pode praticar assim (faz o movimento batendo os dedos no fundo do violão).

Nesse comentário, o professor abordou orientações importantes para um bom

---

<sup>1</sup>Indicador e médio



resultado do estudo técnico e falou de um problema que o aluno estava apresentando, a instabilidade da mão direita no momento do toque.

O professor falou em seguida do cuidado com o estudo de movimentos repetitivos que podem vir a causar estafa muscular, caso o aluno não descanse no momento certo. O aluno mostra que compreendeu o assunto quando coloca que tem que “saber dosar um descanso”. O professor fala da vantagem desse estudo com relação a esse aspecto:

O que eu gosto nesse estudo é que ele tem esse movimento (alternância i-m) alternando com arpejo. Então não causa cansaço. É bem pensado porque ele tem isso antes (toca início - arpejo) e quando você faz esse movimento você descansa a mão. Há uma quebra do movimento repetitivo.

O exemplo pode ser visto na Figura 3.1 onde os primeiros e terceiros tempos dos compassos são preenchidos com arpejos e os segundos e quartos com notas repetidas.



Figura 3.1: Trecho do *Estudo 2* de Matteo Carcassi

Outro problema técnico do aluno identificado pelo professor é o ruído provocado pelo contato da unha com a corda no momento do toque. O professor explica ao aluno que a causa disso é o fato do dedo repousar na corda antes do toque e pegar a corda ainda vibrando. Explica que o movimento do dedo tem que ser rápido e tocar a corda na trajetória do movimento. O professor faz uma analogia colocando que “o toque é como um reflexo. Como um caratê. O caratê é um golpe rápido e preciso. Você tem que ter esse movimento no dedo, rápido e preciso”.

O aluno faz o comentário “o problema acontece mais quando eu faço fraco (piano)” e o professor explica que a velocidade do dedo no toque não deve ser alterado com a dinâmica e acrescenta que “o forte ou piano está relacionado com a quantidade de pressão que você faz na corda”. Explica também que o dedo deve ferir a corda na trajetória do seu movimento, isto é, não repousar na corda antes do toque. O aluno conclui que “quando eu

toco piano eu diminuo a velocidade do dedo e termina esbarrando”. O professor explica que isso funciona para execução de escalas e arpejos, mas adverte para outras situações com a seguinte colocação:

Você tem dois pensamentos no violão: quando você faz um movimento cíclico, escala ou arpejo, o que funciona é isso. Agora existe a preparação dos dedos que é você repousar os dedos sobre as cordas antes do toque, mas o movimento de repousar os dedos tem que ser rápido. Se eu faço isso (toca a corda solta e abafa rápido com o mesmo dedo que tocou)...isso também é um exercício...quando o dedo retorna para apoiar na corda ele tem que ser rápido. Se ele retorna lento acontece isso (toca mostrando o ruído), mas rápido o ruído desaparece (toca). Às vezes você usa essa preparação, num acorde, por exemplo, (toca um acorde preparando os dedos antes). Resumindo, você tem isso (toca o acorde e prepara) ou isso (toca arpejo contínuo), aqui não tem preparação. É interessante praticar com o Carlevaro (toca).

O professor instrui o aluno para que o dedo pegue a corda sempre com carne e unha ao mesmo tempo, deixando os dedos mais curvos para pegar a corda por baixo. Essa explicação está em acordo com a definição dos parâmetros “execução de notas em cordas alternadas” e “execução de notas consecutivas” na seção 2.9.1 (pg. 98). Depois do aluno praticar durante um tempo com o *Estudo 2* de Carcassi, utilizando também o *Estudo 1* do mesmo autor sob orientação do professor, o próprio professor reconhece que “melhorou. Acho que você já pegou a idéia de fazer rápido o movimento do dedo”. O aluno concorda. “É...sumiu mesmo”, referindo-se ao ruído que estava sendo provocado anteriormente.

Na segunda atividade da aula o professor trabalha com o aluno a peça *Prelúdio* da *Suíte para Alarúde* BWV997 de J. S. Bach. Essa foi a peça gravada pelo aluno para a realização do pré-teste e foi a mesma do pós-teste. Nessa fase o aluno já estava tocando a peça bastante fluente e o professor estava fazendo uma orientação mais centrada na interpretação, abordando questões de dinâmica e duração das notas.

Na aula anterior o professor tinha trabalhado com o aluno formas de fazer a dinâmica. O aluno estava crescendo muito no início das frases e chegando no forte “estourando” o som do violão, ou seja, na dinâmica forte o volume ultrapassava as condições aceitáveis de volume do instrumento. O aluno começa fazendo o seguinte comentário sobre o assunto mostrando a conscientização do problema: “estou dando ênfase também

no volume, ...percebo que estou tocando tudo muito forte e fica estourando, mesmo em outra peça. ...estou estudando bem devagar”.

Depois do aluno tocar a peça completa o professor comenta sobre o final, que já havia dito na aula anterior sobre manter o forte depois do crescendo na parte final e diminuir só no final. O aluno diz ter se lembrado, mas no momento que tocou não saiu. O professor trabalha, em seguida, a questão da duração das notas e coloca que “em Bach você tem que saber o momento de tocar a nota e o momento de tirar os dedos. Isso influencia na sonoridade e na questão da segurança”. O professor refere-se às vozes que devem ter as notas sustentadas para que o som saia ligado definindo o contorno das frases e notas que devem ser interrompidas para não soarem em momentos indesejáveis.

O professor adverte o aluno também sobre o cuidado no uso das *campanellas* para que não soem muitas notas ao mesmo tempo. Essa é uma técnica típica do violão que consiste da sustentação da nota anterior enquanto ocorre o ataque da próxima nota, ou seja, as notas soam juntas durante um tempo. Essa técnica é utilizada nas músicas de Bach para causar a sensação da sonoridade dos ambientes da época, principalmente nas Igrejas, que proporcionavam uma sustentação sonora natural.

Na terceira e última atividade o professor sugere que o aluno trabalhe com o *Estudo 7* de Carcassi para continuar com o trabalho técnico anterior. Esse estudo é constituído principalmente dos elementos “arpejos” e “notas repetidas” como no *Estudo 2* do mesmo autor. O professor finaliza a aula tocando o estudo e fazendo alguns comentários sobre as principais abordagens técnicas.

### **Aluno do grupo-experimental**

A primeira atividade da aula (Nº6) do aluno “D” do grupo-experimental foi relacionada com o conteúdo “execução de notas consecutivas”. O professor tinha identificado nesse momento a dificuldade do aluno com esse tipo de técnica e havia passado na aula anterior o Choro *Escorregando* de Ernesto Nazareth. Esse Choro contém como elemento principal na melodia “notas repetidas” que serviu para trabalhar a habilidade técnica “execução de notas consecutivas” (ver a Tabela 2.22 na página 118).

Depois de tocar a primeira parte da melodia do Choro o aluno faz o seguinte comentário “o problema é a direita”, referindo-se a mão direita. Com isso o aluno demonstra a dificuldade em fazer os movimentos de alternância dos dedos da mão direita. O professor comenta sobre o objetivo do trabalho com esse Choro “o objetivo é exatamente praticar a alternância dos dedos”.

O aluno toca a segunda parte da melodia do Choro e o professor corrige algumas notas erradas. O aluno segue tocando a terceira parte e faz um comentário mostrando certa familiaridade com o estilo da música “parece um maxixe”. O professor completa com a informação de que “a música do início do século tem influência do maxixe”. Não se sabe ao certo quando a música foi composta, mas o compositor tendo vivido entre 1863 e 1934, teve o auge da sua carreira no início do século.

O professor sugere ao aluno a sustentação das notas mais graves no início de cada tempo do compasso, para soar como uma segunda voz como indicado na Figura 3.2 e sugere uma digitação de mão esquerda que possibilite essa sustentação.

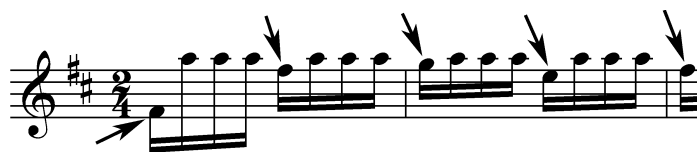


Figura 3.2: Trecho do choro *Escorregando* de Ernesto Nazareth (melodia)

A segunda parte da música é caracterizada por uma sequência de notas repetidas que muda a cada dois tempos do compasso. O aluno estava tocando essa parte mudando a digitação da mão direita no meio da frase. O professor sugere a padronização da digitação, ou seja, fazer sempre com a alternância de dois dedos (i-m ou m-a)<sup>2</sup> e utilizar essa parte da música para praticar esses movimentos de alternância. O aluno entende que a padronização produz um melhor resultado musical e questiona “não devo diversificar para não mudar o som?” O professor confirma que sim e acrescenta que os saltos de uma nota para outra não deve ser um problema para a mão direita e que isso é o “traslado” que deve ser praticado.

<sup>2</sup>Indicador e médio ou médio e anular

O aluno está ainda inseguro na execução da melodia, mas o professor pede que o aluno toque a melodia e faz o acompanhamento com harmonia, inversões e baixos, para mostrar como funciona o contraponto da melodia com os baixos inspirados no violão de sete cordas e faz o seguinte comentário: “O violão de sete cordas no choro traz muita riqueza, porque faz contrapontos com a melodia, movimentos contrários e cromatismos. É um cromatismo criado com as inversões dos acordes (mostra na partitura)”.

Na segunda atividade da aula, o professor trabalha o *Prelúdio IV* de Villa-Lobos com o aluno. Essa é a peça que o aluno gravou para o pós-teste. O aluno começa tocando a peça inteira e reconhece que não saiu muito bem. O professor, referindo-se à seqüência de arpejos rápidos da segunda parte, comenta que isso leva um tempo para amadurecer e instrui o aluno para começar mais lento e fazer um acelerando.

O aluno reconhece também que está abafando a primeira corda com o quarto dedo da mão esquerda no momento da mudança dos acordes. O professor recomenda que o aluno coloque a mão esquerda mais para frente deixando os dedos curvos para que isso não aconteça e adverte que “o que precisa é tempo, quanto mais você estudar vai sair mais fluente.” Faz também a seguinte recomendação “estude bastante com o metrônomo, lento e observando os traslados para unir bem os acordes”. O professor instrui o aluno também para uniformizar mais as notas no arpejo e observa, “estou ouvindo muito o anular”.

O aluno mostra uma preocupação com o dedo-guia<sup>3</sup> nos traslados da mão esquerda, por estar soando as notas intermediárias, como num glissando. O professor instrui “o traslado precisa ser rápido para não acontecer isso e você precisa relaxar o dedo”. O professor refere-se ao relaxamento do dedo durante o traslado para que não soem as notas intermediárias. O professor conclui a aula recomendando ao aluno que estude mais, para mais adiante ser feito um trabalho voltado para a interpretação. Nessa aula não teve novo material para a aula seguinte, pois o aluno precisava adquirir mais segurança com o Choro *Escorregando*.

---

<sup>3</sup>Dedo que permanece sobre a mesma corda.

## 3.2 Descrição dos dados

Como foi discutido na seção 2.9.5 (pg. 126), a avaliação da pesquisa foi feita por cinco juízes que atribuíram notas de zero à dez para a mão direita e esquerda de cada aluno dos grupos controle e experimental, nos momentos “antes” da aplicação do experimento (pré-teste) e “depois” de ter sido aplicado o experimento (pós-teste). As notas atribuídas pelos juízes no estudo principal estão representadas no apêndice I (pg. 210). Serão apresentadas primeiramente as notas de cada aluno no pré-teste e pós-teste, para a mão direita e esquerda, e as respectivas médias para cada item. Em seguida, serão comparadas as médias dos alunos entre o pré-teste e o pós-teste, para os grupos controle e experimental, mão direita e esquerda. Por último, serão comparadas as médias dos grupos controle e experimental por Juiz, entre o pré-teste e o pós-teste para a mão direita e esquerda.

### 3.2.1 Notas e médias por aluno

A Tabela 3.1 mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “A” do grupo-controle e as respectivas médias.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré teste	MD	7,0	8,0	5,0	6,0	6,0	6,4
	ME	7,0	8,0	5,0	7,0	6,5	6,7
Pós teste	MD	8,0	9,0	5,0	6,5	6,5	7,0
	ME	8,0	9,5	5,5	7,0	7,0	7,4

J: Juiz (1, . . . , 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.1: Aluno A (Grupo-controle) - notas e médias

As médias atingidas foram: 6,4 no pré-teste para a mão direita, 6,7 no pré-teste para a mão esquerda, 7,0 no pós-teste para a mão direita e 7,4 no pós-teste para a mão esquerda.

A Tabela 3.2 na página seguinte mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “B” do grupo-experimental e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 3,5 no pré-teste para a mão direita, 4,2 no pré-teste para a mão esquerda, 6,9 no pós-teste

para a mão direita e 7,0 no pós-teste para a mão esquerda.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré teste	MD	3,0	3,0	5,0	2,0	4,5	3,5
	ME	3,0	4,0	5,0	4,0	5,0	4,2
Pós teste	MD	8,0	7,5	7,0	5,0	7,0	6,9
	ME	7,0	9,0	6,5	6,0	6,5	7,0

J: Juiz (1, . . . , 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.2: Aluno B (Grupo-experimental) - notas e médias

A Tabela 3.3 mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “C” do grupo-experimental e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 5,5 no pré-teste para a mão direita, 5,4 no pré-teste para a mão esquerda, 6,6 no pós-teste para a mão direita e 6,2 no pós-teste para a mão esquerda.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré teste	MD	7,0	5,0	5,0	4,0	6,5	5,5
	ME	7,0	5,0	5,0	4,0	6,0	5,4
Pós teste	MD	8,0	8,5	5,5	4,0	7,0	6,6
	ME	7,0	8,0	5,5	4,0	6,5	6,2

J: Juiz (1, . . . , 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.3: Aluno C (Grupo-experimental) - notas e médias

A Tabela 3.4 mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “D” do grupo-experimental e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 4,8 no pré-teste para a mão direita, 5,3 no pré-teste para a mão esquerda, 6,8 no pós-teste para a mão direita e 6,6 no pós-teste para a mão esquerda.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré teste	MD	2,0	6,0	5,0	5,0	6,0	4,8
	ME	5,0	6,0	5,0	5,0	5,5	5,3
Pós teste	MD	7,0	8,5	5,0	6,5	7,0	6,8
	ME	7,0	7,0	6,0	6,5	6,5	6,6

J: Juiz (1, . . . , 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.4: Aluno D (Grupo-experimental) - notas e médias

A Tabela 3.5 na página seguinte mostra as notas atribuídas pelos juízes para o

aluno “E” do grupo-controle e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 4,8 no pré-teste para a mão direita, 6,0 no pré-teste para a mão esquerda, 6,6 no pós-teste para a mão direita e 7,2 no pós-teste para a mão esquerda.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré	MD	4,0	5,0	5,0	4,0	6,0	4,8
teste	ME	7,0	6,5	5,0	6,0	5,5	6,0
Pós	MD	7,0	8,0	5,0	6,5	6,5	6,6
teste	ME	8,0	8,0	7,0	7,0	6,0	7,2

J: Juiz (1, ..., 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.5: Aluno E (Grupo-controle) - notas e médias

A Tabela 3.6 mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “F” do grupo-experimental e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 6,8 no pré-teste para a mão direita, 6,5 no pré-teste para a mão esquerda, 7,9 no pós-teste para a mão direita e 7,9 no pós-teste para a mão esquerda.

		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré	MD	6,0	7,0	5,0	7,5	8,5	6,8
teste	ME	5,0	7,0	5,0	7,0	8,5	6,5
Pós	MD	8,0	9,0	5,5	8,0	9,0	7,9
teste	ME	8,0	9,5	6,0	7,5	8,5	7,9

J: Juiz (1, ..., 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.6: Aluno F (Grupo-experimental) - notas e médias

A Tabela 3.7 na página seguinte mostra as notas atribuídas pelos juízes para o aluno “G” do grupo-controle e as respectivas médias. As médias atingidas foram: 6,0 no pré-teste para a mão direita, 6,0 no pré-teste para a mão esquerda, 7,5 no pós-teste para a mão direita e 7,6 no pós-teste para a mão esquerda.

### 3.2.2 Comparação entre as médias dos alunos

A Figura 3.3 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias do pré-teste e pós-teste, da mão direita, dos alunos do grupo-controle. As médias atingidas foram: 6,4 no pré-teste e 7,0 no pós-teste para o aluno “A”, 4,8 no pré-teste e 6,6 no



		J1	J2	J3	J4	J5	Média
Pré teste	MD	5,0	7,0	5,0	6,0	7,0	6,0
	ME	5,0	7,0	5,0	5,0	8,0	6,0
Pós teste	MD	8,0	9,5	5,0	7,0	8,0	7,5
	ME	8,0	9,0	5,5	6,5	9,0	7,6

J: Juiz (1, . . . , 5) - MD: Mão direita - ME: Mão esquerda

Tabela 3.7: Aluno G (Grupo-controle) - notas e médias

pós-teste para o aluno “E” e, 6,0 no pré-teste e 7,5 no pós-teste para o aluno “G”.

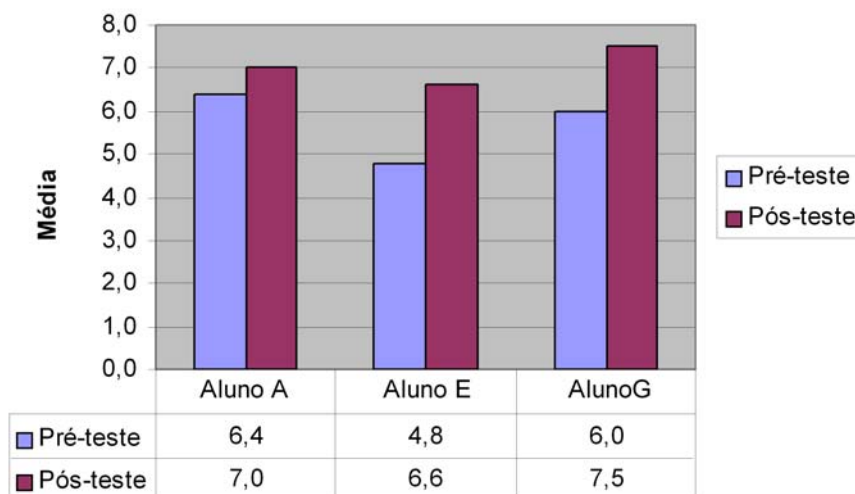


Figura 3.3: Alunos do grupo-controle (mão direita)

A Figura 3.4 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias do pré-teste e pós-teste, da mão esquerda, dos alunos do grupo-controle. As médias atingidas foram: 6,7 no pré-teste e 7,4 no pós-teste para o aluno “A”, 6,0 no pré-teste e 7,2 no pós-teste para o aluno “E” e, 6,0 no pré-teste e 7,6 no pós-teste para o aluno “G”.

A Figura 3.5 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias do pré-teste e pós-teste, da mão direita, dos alunos do grupo-experimental. As médias atingidas foram: 3,5 no pré-teste e 6,9 no pós-teste para o aluno “B”, 5,5 no pré-teste e 6,6 no pós-teste para o aluno “C”, 4,8 no pré-teste e 6,8 no pós-teste para o aluno “D” e, 6,8 no pré-teste e 7,9 no pós-teste para o aluno “F”.

A Figura 3.6 na página 146 mostra a comparação gráfica entre as médias do pré-teste e pós-teste, da mão esquerda, dos alunos do grupo-experimental. As médias

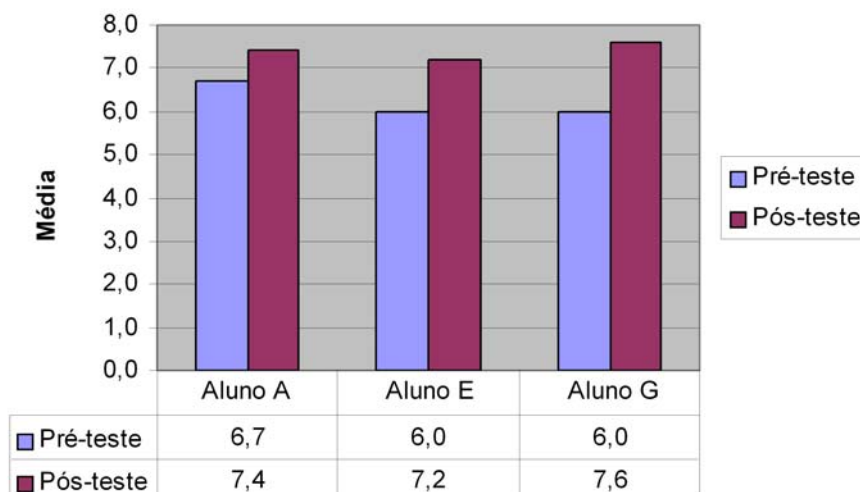


Figura 3.4: Alunos do grupo-controle (mão esquerda)

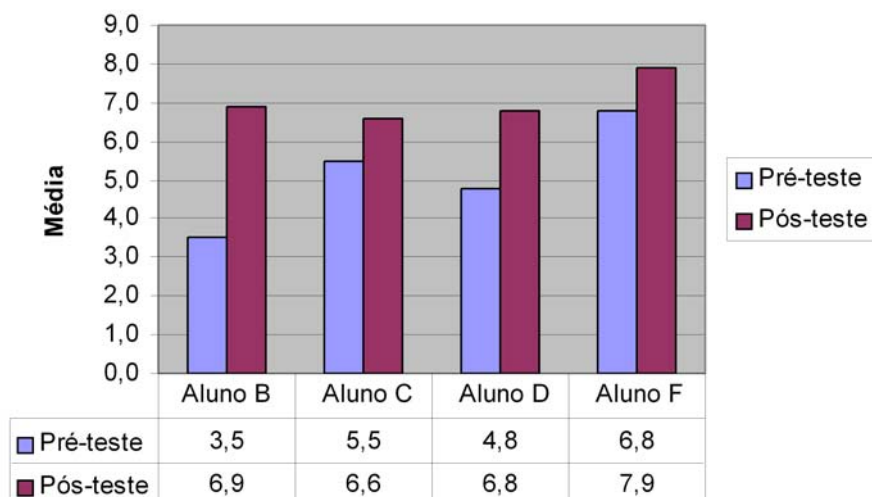


Figura 3.5: Alunos do grupo-experimental (mão direita)

atingidas foram: 4,2 no pré-teste e 7,0 no pós-teste para o aluno “B”, 5,4 no pré-teste e 6,2 no pós-teste para o aluno “C”, 5,3 no pré-teste e 6,6 no pós-teste para o aluno “D” e, 6,5 no pré-teste e 7,9 no pós-teste para o aluno “F”.

### 3.2.3 Comparação entre as médias dos grupos por juiz

A Figura 3.7 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias das notas do grupo-controle, atribuídas pelos juízes no pré-teste e pós-teste, para a mão

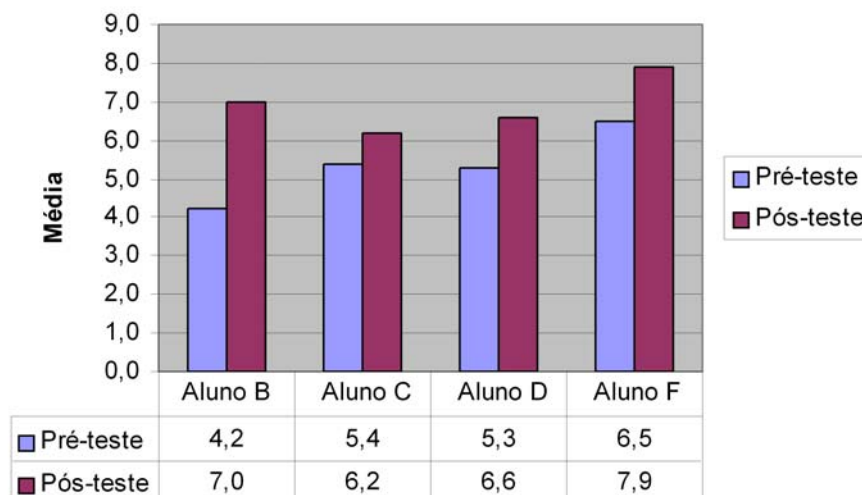


Figura 3.6: Alunos do grupo-experimental (mão esquerda)

direita. As médias dos juízes foram: 5,33 no pré-teste e 7,67 no pós-teste do Juiz 1; 6,67 no pré-teste e 8,83 no pós-teste do Juiz 2; 5,00 no pré-teste e 5,00 no pós-teste do Juiz 3; 5,33 no pré-teste e 6,67 no pós-teste do Juiz 4; 6,33 no pré-teste e 7,00 no pós-teste do Juiz 5.

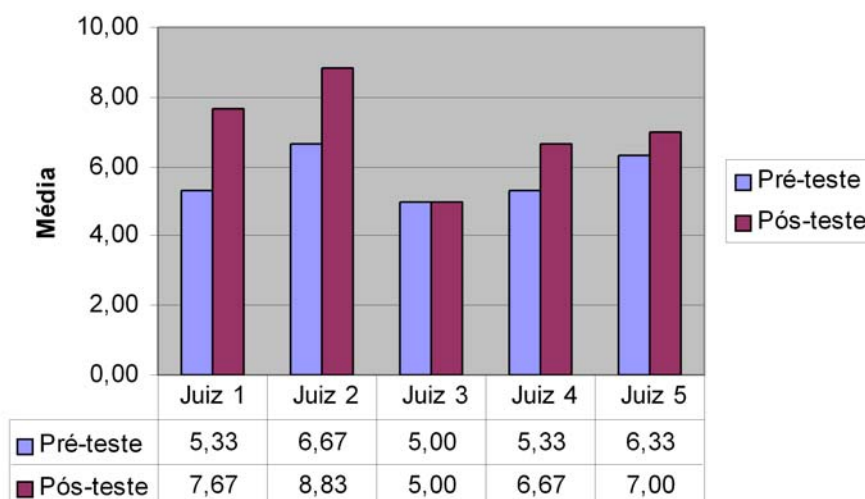


Figura 3.7: Grupo-controle (mão direita)

A Figura 3.8 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias das notas do grupo-controle, atribuídas pelos juízes no pré-teste e pós-teste, para a mão esquerda. As médias dos juízes foram: 6,33 no pré-teste e 8,00 no pós-teste do Juiz 1;

7,17 no pré-teste e 8,83 no pós-teste do Juiz 2; 5,00 no pré-teste e 6,00 no pós-teste do Juiz 3; 6,00 no pré-teste e 6,83 no pós-teste do Juiz 4; 6,67 no pré-teste e 7,33 no pós-teste do Juiz 5.

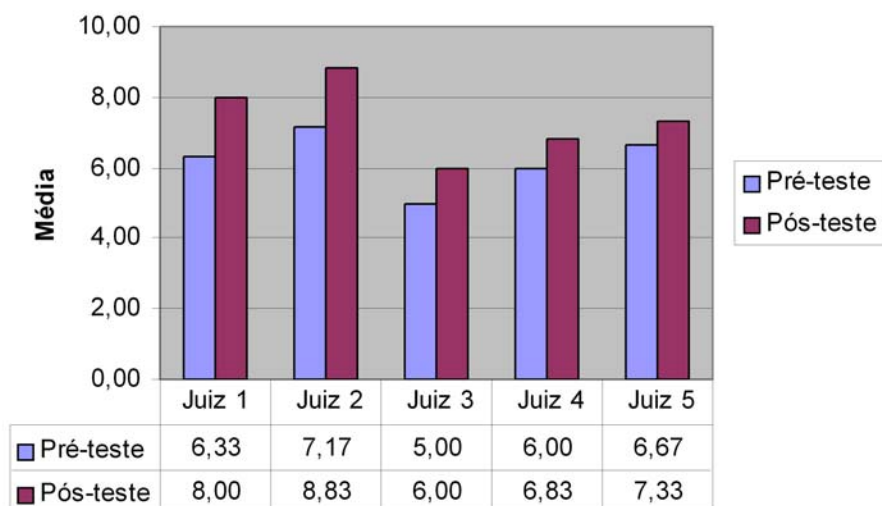


Figura 3.8: Grupo-controle (mão esquerda)

A Figura 3.9 mostra a comparação gráfica entre as médias das notas do grupo-experimental, atribuídas pelos juizes no pré-teste e pós-teste, para a mão direita.

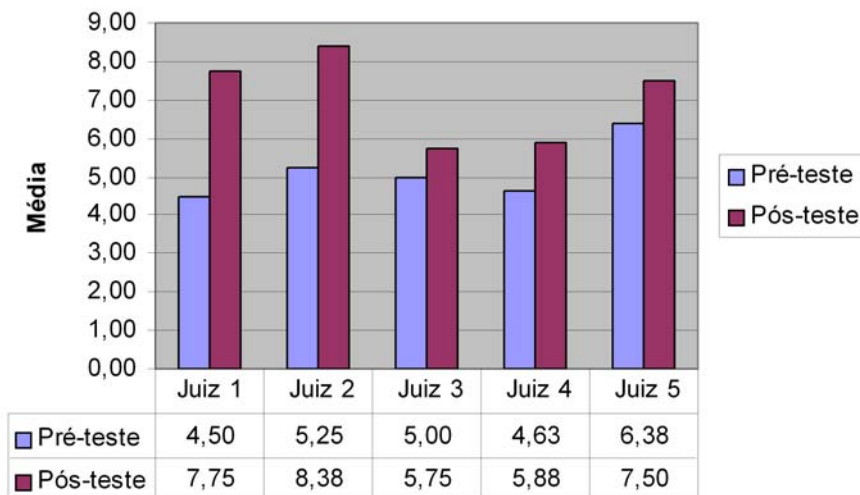


Figura 3.9: Grupo-experimental (mão direita)

As médias dos juizes foram: 4,50 no pré-teste e 7,75 no pós-teste do Juiz 1; 5,25 no pré-teste e 8,38 no pós-teste do Juiz 2; 5,00 no pré-teste e 5,75 no pós-teste do Juiz

3; 4,63 no pré-teste e 5,88 no pós-teste do Juiz 4; 6,38 no pré-teste e 7,50 no pós-teste do Juiz 5.

A Figura 3.10 mostra a comparação gráfica entre as médias das notas do grupo-experimental, atribuídas pelos juízes no pré-teste e pós-teste, para a mão direita. As médias dos juízes foram: 5,00 no pré-teste e 7,25 no pós-teste do Juiz 1; 5,50 no pré-teste e 8,38 no pós-teste do Juiz 2; 5,00 no pré-teste e 6,00 no pós-teste do Juiz 3; 5,00 no pré-teste e 6,00 no pós-teste do Juiz 4; 6,25 no pré-teste e 7,00 no pós-teste do Juiz 5.

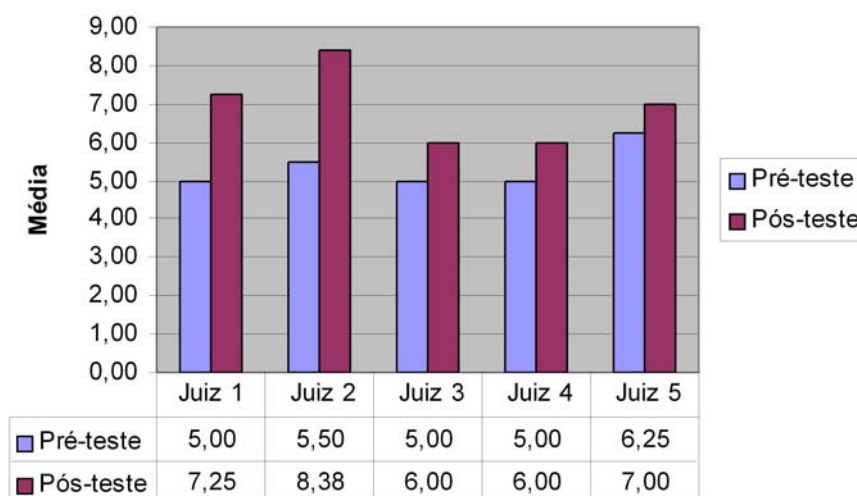


Figura 3.10: Grupo-experimental (mão esquerda)

### 3.3 Análise estatística

Para a análise estatística adotou-se primeiramente a estatística descritiva, com a apresentação das medidas de tendência central, média, mediana e moda e, das medidas de dispersão, desvio padrão e variância. Serão apresentados gráficos comparativos das médias entre os grupos e os box-plots (ver definição na seção 2.9.6, pg. 129) das diferenças das notas padronizadas pelos juízes para a mão direita e esquerda. Por último, será apresentado o resultado do teste de aleatorização utilizado para testar a hipótese de diferença entre os dois grupos, controle e experimental.

## Estatística descritiva

As tabelas a seguir apresentam as medidas estatísticas para o pré-teste, pós-teste e a diferença entre pós-teste e pré-teste dos grupos controle e experimental, para a mão direita e mão esquerda. A média representa a média aritmética das notas, a mediana é o elemento do meio do conjunto de dados, a moda é o dado do conjunto que se repete mais vezes, a variância é a média do quadrado dos desvios e, o desvio padrão é a raiz quadrada da variância.

Analisando as estatísticas descritivas para a mão direita do grupo-controle (Tabela 3.8) observa-se que a média das notas do pré-teste foi 5,73, variando de 4,00 a 8,00 e do pós-teste foi 7,03, variando de 5,00 a 9,50. Nota-se ainda que a média das diferenças das notas foi 1,30, variando de 0,00 a 3,00. Observa-se ainda que: a mediana do pré-teste foi 6,00, do pós-teste foi 7,00 e da diferença entre pós-teste e pós-teste foi 1,00; o desvio padrão do pré-teste foi 1,16, do pós-teste foi 1,39, e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 1,16; a variância do pré-teste foi 1,35, do pós-teste 1,95 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 1,35.

Estatística	Pré-teste	Pós-teste	Pós-Pré
Média	5,73	7,03	1,30
Mediana	6,00	7,00	1,00
Moda	5,00	8,00	1,00
Desvio padrão	1,16	1,39	1,16
Variância	1,35	1,95	1,35
Mínimo	4,00	5,00	0,00
Máximo	8,00	9,50	3,00

Tabela 3.8: Estatísticas descritivas para o grupo-controle - mão direita

A Tabela 3.9 na página seguinte mostra as estatísticas descritivas para a mão esquerda do grupo-controle. Observa-se que a média das notas do pré-teste foi 6,23, variando de 5,00 a 8,00 e do pós-teste foi 7,40, variando de 5,50 a 9,50. Nota-se ainda que a média das diferenças das notas foi 1,17. Observa-se ainda que: a mediana do pré-teste foi 6,50, do pós-teste foi 7,00 e da diferença entre pós-teste e pós-teste foi 1,00; o desvio padrão do pré-teste foi 1,10, do pós-teste foi 1,24 e da diferença entre pós-teste e

pré-teste foi 0,77; a variância do pré-teste foi 1,21, do pós-teste 1,54 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 0,60.

Estatística	Pré-teste	Pós-teste	Pós-Pré
Média	6,23	7,40	1,17
Mediana	6,50	7,00	1,00
Moda	5,00	8,00	1,00
Desvio padrão	1,10	1,24	0,77
Variância	1,21	1,54	0,60
Mínimo	5,00	5,50	0,00
Máximo	8,00	9,50	3,00

Tabela 3.9: Estatísticas descritivas para o grupo-controle - mão esquerda

A Figura 3.11 mostra a comparação gráfica entre as médias de mão direita e esquerda, no pré-teste e pós-teste, para o grupo-controle. A média de mão direita no pré-teste foi 5,73 e no pós-teste foi 7,03 e, a média de mão esquerda no pré-teste foi 6,23 e no pós-teste foi 7,40.

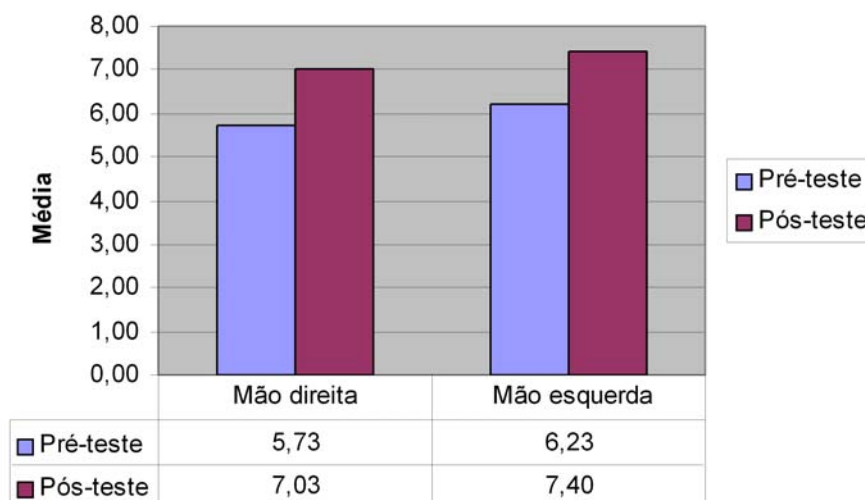


Figura 3.11: Grupo-controle - comparação entre mão direita e mão esquerda

Analisando as estatísticas descritivas para a mão direita do grupo-experimental (Tabela 3.10 na página seguinte) observa-se que a média das notas do pré-teste foi 5,15, variando de 2,00 a 8,50 e do pós-teste foi 7,05, variando de 4,00 a 9,00. Nota-se ainda que a média das diferenças das notas foi 1,90, variando de 0,00 a 5,00. Observa-se ainda

que: a mediana do pré-teste foi 5,00, do pós-teste foi 7,00 e da diferença entre pós-teste e pós-teste foi 1,75; o desvio padrão do pré-teste foi 1,76, do pós-teste foi 1,42 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 1,61; a variância do pré-teste foi 3,08, do pós-teste 2,02 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 2,59.

Estatística	Pré-teste	Pós-teste	Pós-Pré
Média	5,15	7,05	1,90
Mediana	5,00	7,00	1,75
Moda	5,00	7,00	0,50
Desvio padrão	1,76	1,42	1,61
Variância	3,08	2,02	2,59
Mínimo	2,00	4,00	0,00
Máximo	8,50	9,00	5,00

Tabela 3.10: Estatísticas descritivas para o grupo-experimental - mão direita

A Tabela 3.11 mostra as estatísticas descritivas para a mão esquerda do grupo-experimental. Nota-se que a média das notas do pré-teste foi 5,35, variando de 3,00 a 8,50 e do pós-teste foi 6,93, variando de 4,00 a 9,50. Observa-se que a média das diferenças das notas foi 1,58, variando de 0,00 a 5,00. Observa-se ainda que: a mediana do pré-teste foi 5,00, do pós-teste foi 6,75 e da diferença entre pós-teste e pós-teste foi 1,25; o desvio padrão do pré-teste foi 1,28, do pós-teste foi 1,26 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 1,36; a variância do pré-teste foi 1,63, do pós-teste 1,59 e da diferença entre pós-teste e pré-teste foi 1,85.

Estatística	Pré-teste	Pós-teste	Pós-Pré
Média	5,35	6,93	1,58
Mediana	5,00	6,75	1,25
Moda	5,00	6,50	1,00
Desvio padrão	1,28	1,26	1,36
Variância	1,63	1,59	1,85
Mínimo	3,00	4,00	0,00
Máximo	8,50	9,50	5,00

Tabela 3.11: Estatísticas descritivas para o grupo-experimental - mão esquerda

A Figura 3.12 na página seguinte mostra a comparação gráfica entre as médias de mão direita e esquerda, no pré-teste e pós-teste, para o grupo-experimental. A média



de mão direita no pré-teste foi 5,15 e no pós-teste foi 7,05 e, a média de mão esquerda no pré-teste foi 5,35 e no pós-teste foi 6,93.

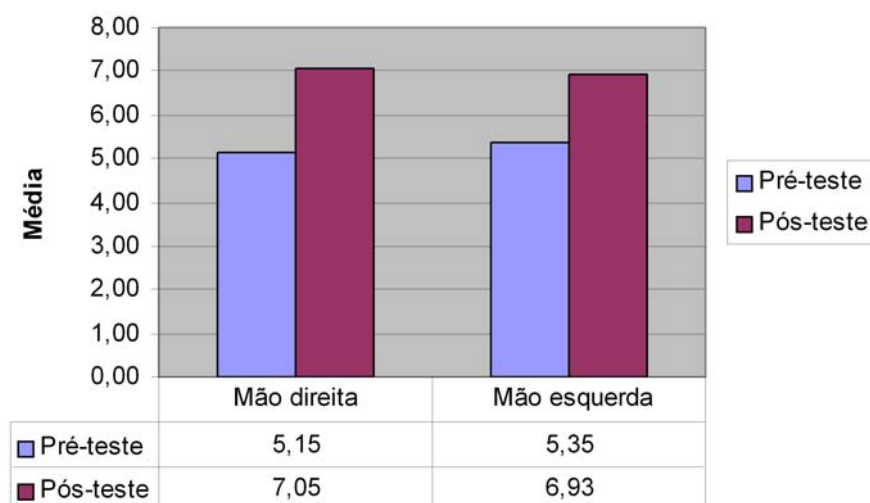


Figura 3.12: Grupo-experimental - comparação entre mão direita e mão esquerda

A Figura 3.13 na página seguinte mostra a comparação gráfica das médias das diferenças entre as notas do pré-teste e pós-teste, para mão direita e esquerda, dos grupos controle e experimental. A média da diferença das notas entre pré-teste e pós-teste da mão direita do grupo-controle foi 1,30 e da mão esquerda 1,17 e, a média da diferença das notas entre pré-teste e pós-teste da mão direita do grupo-experimental foi 1,90 e da mão esquerda 1,58. Observa-se que as médias do grupo-experimental mostram resultado positivo quando comparado com o grupo-controle, sendo mais significativo o resultado da mão direita.

A Figura 3.14 na página seguinte mostra a distribuição das diferenças das notas padronizadas pelos juízes (ver apêndice J, pg. 211) da mão direita para o grupo-experimental e controle. Observa-se que existe uma leve diferença entre os grupos.

A Figura 3.15 na página 154 mostra a distribuição das diferenças das notas padronizadas pelos juízes (ver apêndice J, pg. 211) para a mão direita para o grupo-experimental e controle. Observa-se que não existe diferença significativa entre os grupos.

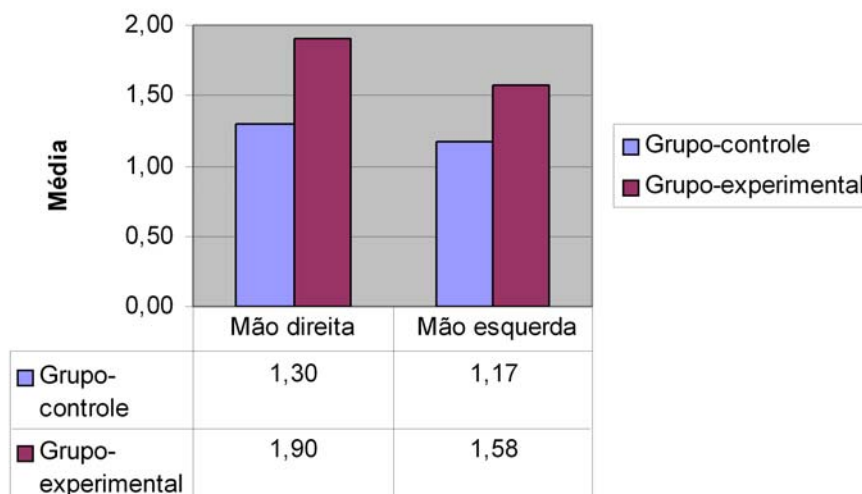


Figura 3.13: Comparação entre os grupos controle e experimental

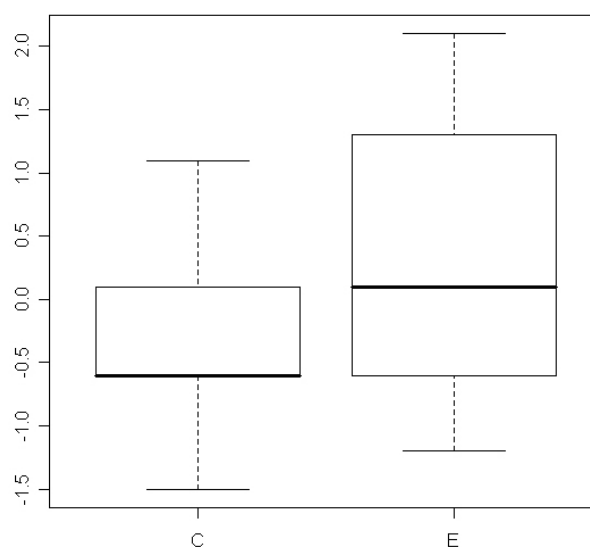


Figura 3.14: Box-plot das diferenças das notas padronizadas pelos juízes para a mão direita

### Teste de aleatorização

Para testar a hipótese de diferença entre os dois grupos, experimental e controle, foi realizado o teste de aleatorização.

A hipótese testada foi  $H_0: G_C = G_E$  versus  $H_1: G_C < G_E$ . O  $p$ -valor para esta hipótese em relação à mão direita foi 0,064, indicando que existe evidência de diferença entre os grupos ao nível de 10% de significância. O  $p$ -valor para a hipótese definida

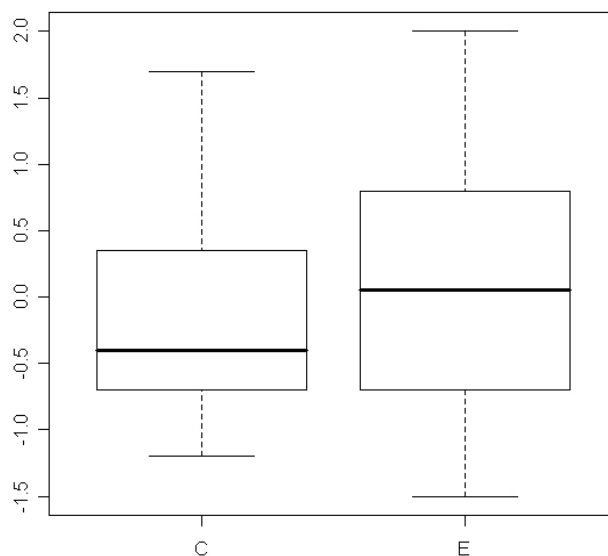


Figura 3.15: Box-plot das diferenças das notas padronizadas pelos juízes para a mão esquerda

anteriormente em relação à mão esquerda foi 0,1779, indicando que não existe evidência de diferença entre os grupos ao nível de 10% de significância.

Conclui-se que  $H_0$  foi rejeitada com relação à mão direita e não rejeitada com relação à mão esquerda.

### 3.4 Análise das observações dos Juízes

Apesar do teste estatístico ter apontado resultado positivo e significativo para a mão direita, deve-se considerar que as conclusões obtidas com testes de aleatorização nem sempre podem ser generalizadas. Contudo, não é intenção aqui fazer generalizações, mas analisar os resultados obtidos dentro do universo do estudo. Para isso será feita uma análise considerando as observações feitas pelos juízes no decorrer da avaliação.

A intenção inicial desse estudo foi avaliar cada parâmetro técnico de acordo com a discussão apresentada na seção 2.9.5 (pg. 126). Esse foi o procedimento adotado no estudo-piloto, contudo, considerando as observações dos juízes que avaliaram o estudo-piloto, nem sempre foi possível avaliar todos os parâmetros pelo que a peça apresentava de recurso técnico. Esse procedimento foi alterado no estudo-principal e os parâmetros

técnicos serviram apenas como referenciais para observação. Sem a avaliação isolada dos parâmetros técnicos, não daria para fazer uma análise quantitativa dos mesmos, mas através das observações dos juizes, pode-se indicar os parâmetros que mais influenciaram para os resultados da análise estatística.

O Juiz 1 fez observações no pré-teste e pós-teste para cada aluno do experimento. Para o aluno A do grupo-controle, o Juiz 1 colocou sobre a mão direita no pré-teste que o aluno apresentava “boa colocação, boa sonoridade” e para a mão esquerda “boa colocação, bons traslados e movimentos transversais”. No pós-teste o Juiz 1 fez a seguinte observação geral: “como o aluno já apresentava boa postura em ambas as mãos, houveram poucas evoluções, mas o suficiente para apresentar uma significativa melhora na articulação e no fraseado”. Com esse comentário, nota-se que o Juiz 1 observou uma melhora relacionada à interpretação, mas sem destacar um elemento técnico específico.

Para o aluno E do grupo-controle, o Juiz 1 observou no pré-teste, para a mão direita “colocação irregular. Polegar com ataque ruim e dedos muito separados” e para a mão esquerda “colocação boa e traslados bons”. No pós-teste, o Juiz 1 observou para a mão direita que “apresenta melhora na colocação da mão. Corrigiu o polegar e juntou os dedos” e para a mão esquerda que “apresenta uma sensível melhora no conjunto”. Observa-se uma indicação de melhora relacionada com a posição e polegar da mão direita e melhora geral para a mão esquerda.

Para o Aluno G do grupo-controle o Juiz 1 observou sobre mão direita no pré-teste “colocação regular com pulso ‘quebrado’. Sonoridade razoável”, e mão esquerda “boa colocação, mas com traslados irregulares”. No pós-teste o Juiz 1 observou para a mão direita que “corrigiu colocação, principalmente o pulso. Melhora considerável na sonoridade” e para a mão esquerda “apresenta evolução em todos os quesitos”. Observa-se melhora relacionada à posição e sonoridade da mão direita e melhora geral da mão esquerda.

Resumindo as observações do Juiz 1 para o grupo-controle: Aluno A - melhora relacionada à interpretação, mas sem destacar um elemento técnico específico; Aluno E - melhora para a posição e polegar da mão direita e melhora geral para a mão esquerda;

Aluno G - melhora da posição e sonoridade da mão direita e melhora geral da mão esquerda.

Para o aluno B do grupo-experimental o Juiz 1 fez a seguinte observação no pré-teste para a mão direita, “má colocação. Não alterna dedos. Tamanho e formato das unhas ruins. Sonoridade ruim” e para a mão esquerda “colocação regular e traslados ruins”. No pós-teste para a mão direita colocou que “apresenta grande evolução na colocação da mão. Utiliza todos os dedos para realizar o canto. Corrige o tamanho e formato das unhas. Melhora considerável na sonoridade” e para a mão esquerda “apresenta evolução também, mas precisa melhorar os traslados”. Observa-se indicação de melhoras relacionadas com a posição, execução de notas consecutivas e sonoridade da mão direita e necessidade de melhora dos traslados de mão esquerda.

Para o aluno C do grupo-experimental o Juiz 1 observou no pré-teste, para a mão direita “boa colocação do conjunto antebraço, pulso e mão, mas apresenta tensão” e para a mão esquerda “boa colocação. Apresenta traslados regulares nos acordes, mas ruins na escala”. No pós-teste para a mão direita observou que “não apresenta mais a tensão e conseqüentemente melhora a sonoridade” e para a mão esquerda colocou apenas que “ainda precisa melhorar os traslados”. Observa-se indicação de melhora relacionada com a sonoridade da mão direita e necessidade de melhora dos traslados de mão esquerda.

Para o aluno D do grupo-experimental o Juiz 1 observou no pré-teste, para a mão direita “má colocação com o pulso muito próximo do tampo do violão. Sonoridade ruim” e para a mão esquerda “má colocação. Traslados e movimentos transversais ruins. Apresenta muita tensão (em ambas as mãos)”. No pós-teste para a mão direita observou que “apresenta evolução na colocação da mão, corrigindo a posição do pulso e conseqüentemente melhorou a sonoridade” e para a mão esquerda “apresenta evolução em todos os quesitos”. Observa-se indicação de melhoras relacionadas com posição e sonoridade para a mão direita e melhora geral para a mão esquerda.

Para o aluno F do grupo-experimental o Juiz 1 observou no pré-teste, para a mão direita “colocação razoável. Sonoridade também razoável” e mão esquerda “colocação regular e traslados irregulares”. No pós-teste para a mão direita observou que “apresenta

evolução na sonoridade” e para a mão esquerda “corrigiu os traslados”. Observa-se indicação de melhora relacionada com a sonoridade da mão direita e traslados da mão esquerda.

Resumindo as observações do Juiz 1 para o grupo-experimental: Aluno B - melhoras relacionadas com a posição, execução de notas consecutivas e sonoridade da mão direita e, necessidade de melhora dos traslados de mão esquerda; Aluno C - melhora relacionada com a sonoridade da mão direita e necessidade de melhora dos traslados de mão esquerda; Aluno D - melhoras relacionadas com posição e sonoridade para a mão direita e melhora geral para a mão esquerda; aluno F - melhora relacionada com a sonoridade da mão direita e traslados da mão esquerda.

Analisando as observações do Juiz 1, nota-se claramente a indicação de maior desenvolvimento para a mão direita no grupo-experimental. No grupo-controle, para os três alunos, o Juiz 1 fez duas indicações de melhora de posição e uma de polegar de mão direita e duas indicações de melhora geral para a mão esquerda. Para o grupo-experimental, para os quatro alunos, fez duas indicações de melhora de posição, uma de execução de notas consecutivas e quatro de sonoridade para a mão direita e duas de necessidade de melhora de traslado, uma de melhora geral e uma de melhora de traslado de mão esquerda. Destaca-se a indicação de melhora de sonoridade de mão direita para os quatro alunos do grupo-experimental e para apenas um dos três alunos do grupo-controle.

O Juiz 2 fez observações apenas para o aluno A do grupo-controle e o aluno C do grupo-experimental. Para o aluno A do grupo-controle o Juiz 2 fez a observação geral “estudante extremamente musical. Aparentemente apresentou melhoras mais visíveis na mão esquerda”. Para o aluno C do grupo-experimental observou “sensível melhora postural, sonoridade”. Observa-se a indicação de melhora geral para a mão esquerda do aluno do grupo-controle e melhora da sonoridade para a mão direita do aluno do grupo-experimental. Mais uma vez observa-se a indicação de desenvolvimento da mão direita do grupo-experimental com destaque para a sonoridade.

O Juiz 3 fez observações no pré-teste e pós-teste, para cada aluno do experimento. Para o Aluno A do grupo-controle o Juiz 3 observou no pré-teste, para a mão direita “pole-

gar embolado com o indicador” e “má distribuição do peso do braço direito”. Para a mão esquerda “arco muito pronunciado”. No pós-teste para a mão direita observou “melhor distribuição do peso. BD [BD - braço direito]” e “mesmo problema polegar/indicador”. Fez ainda o comentário geral “poucas modificações”. Observa-se indicação de melhora da distribuição do peso do braço direito que está relacionado com a mão direita e indicação de necessidade de melhora de execução de notas consecutivas de mão direita.

Para o aluno E do grupo-controle o Juiz 3 fez a observação geral no pré-teste “postura inicial bastante desequilibrada; tombado para o lado direito; posição da perna esquerda deslocada do eixo”. Com relação a mão esquerda observou “conjunto braço, pulso, mão esquerda problemático”. No pós-teste observou “postura ainda desequilibrada, mas houve melhora em relação à posição anterior” e mão direita “sem grandes alterações com o polegar trabalhando um pouco pra dentro interferindo na articulação de im [im - alternância indicador/médio]”. Observa-se a indicação de melhora apenas da postura e necessidade de melhora de execução de notas consecutivas de mão direita.

Para o aluno G do grupo-controle o Juiz 3 fez as observações gerais no pré-teste “Ombros projetados para frente” e “perna esquerda ligeiramente deslocada”. Para a mão esquerda observou que a mesma estava “mal colocada; braço um pouco para trás” e para a mão direita observou “polegar direito com articulação da 3ª falange”. No pós-teste observou “melhora na postura geral, postura dos ombros” e mão direita “polegar trabalhando para dentro”. Observa-se a indicação de melhora apenas da postura e necessidade de melhora do polegar da mão direita.

Resumindo as observações do Juiz 3 para o grupo-controle: Aluno A - necessidade de melhora de execução de notas consecutivas para a mão direita; Aluno E - melhora apenas da postura e necessidade de melhora de execução de notas consecutivas de mão direita; aluno G - melhora apenas da postura e necessidade de melhora do polegar da mão direita.

Para o aluno B do grupo-experimental o Juiz 3 fez a seguinte observação geral no pré-teste “postura inicial com ombros suspensos, fechados e leve rotação do lado direito”. Para a mão direita observou “polegar direito com articulação da terceira falange (ponta)

e repetição de dedos” e para a mão esquerda “apoio da primeira falange no braço [braço do violão]”. No pós-teste observou “melhora geral”. Observou para a mão esquerda “ainda com problemas de apresentação” e a mão direita “repetição de dedos”. Observa-se indicação de melhora geral, necessidade de melhora da posição de mão esquerda e execução de notas consecutivas de mão direita.

Para o Aluno C do grupo-experimental o Juiz 3 fez a seguinte observação geral no pré-teste “postura inicial com grande abertura de pernas e perna esquerda deslocada do eixo”. Para a mão esquerda observou “mão esquerda muito próxima ao braço, tocando o braço em partes da palma [braço do violão]” e para a mão direita “tensão na mão direita”. No pós-teste observou “postura mais equilibrada, perna esquerda ainda deslocada...”. Para a mão esquerda “...arco da mão esquerda muito amplo com projeção do pulso. Mudança de atitude em relação à posição inicial, mas caminhando para o oposto. Cotovelo esquerdo afastado” e para a mão direita “mão direita menos tensa”. Observa-se indicação de melhora da postura, necessidade de melhora da posição de mão esquerda e considerando que a diminuição da tensão da mão está relacionada com todos os parâmetros técnicos, considera-se que houve a melhora geral da mão direita.

Para o aluno D do grupo-experimental o Juiz 3 fez a seguinte observação geral no pré-teste “postura inicial com projeção/rotação do ombro direito, costas curvadas”, para a mão direita observou “mão direita com pouca movimentação longitudinal” e para a mão esquerda “mão esquerda com problemas de colocação (postura semelhante à da guitarra)”. No pós-teste observou “corpo continua curvado, violão muito colado ao corpo. Postura mais equilibrada” e para a mão esquerda “melhora na mão esquerda”. Observa-se indicação de melhora da postura e melhora geral da mão esquerda.

Para o aluno F do grupo-experimental o Juiz 3 fez a seguinte observação geral no pré-teste “Perna direita com abertura e deslocamento; corpo ligeiramente curvado”, para a mão esquerda observou “mão esquerda mal posicionada” e para a mão direita “polegar embolando com a articulação dos dedos”. No pós-teste observou para a mão direita “polegar direito com mesmo problema” e para a mão esquerda “melhora na mão esquerda; melhor posicionamento do braço direito”. Observa-se indicação de melhora do



polegar da mão direita e posição de mão esquerda, já que esse foi o problema detectado no pré-teste.

Resumindo as observações do Juiz 3 para o grupo-experimental: Aluno B - melhora geral, necessidade de melhora da posição de mão esquerda e execução de notas consecutivas de mão direita; Aluno C - melhora da postura, necessidade de melhora da posição de mão esquerda e melhora geral da mão direita; Aluno D - melhora da postura, melhora geral da mão esquerda; Aluno F - melhora do polegar da mão direita e posição de mão esquerda.

Analisando as observações do Juiz 3, nota-se que dois alunos do grupo-controle tiveram indicação de necessidade de melhora da mão direita para os parâmetros execução de notas consecutivas e um aluno necessidade de melhora para o polegar. Já no grupo-experimental, dos quatro alunos, dois tiveram indicação de melhora da mão direita, sendo uma de melhora geral e outra de polegar e um teve indicação de necessidade de melhora para execução de notas consecutivas. Para a mão esquerda o grupo-controle não teve nenhuma indicação específica, já o grupo-experimental teve três indicações de necessidade de melhora da posição e uma indicação de melhora geral. Observa-se a tendência de indicação maior de desenvolvimento de mão direita para o grupo-experimental.

O Juiz 4 fez observações para todos os alunos, mas apenas no pós-teste e nem sempre deixa claro a indicação do parâmetro técnico. Para Aluno A do grupo-controle fez a seguinte observação geral “as questões musicais propostas pela peça acabam por predominar em relação aos aspectos técnicos. A execução do ‘depois’ não demonstrou uma nítida evolução nos parâmetros técnicos tomados isoladamente em relação ao antes”. Observa-se indicação de estabilidade do aluno entre o pré-teste e pós-teste.

Para o aluno E do grupo-controle, o Juiz 4 fez a seguinte observação no pós-teste para a mão direita “boa melhora na posição e no polegar” e para a mão esquerda “evolução nos translados”. Observa-se indicação de melhora para a posição e polegar da mão direita e traslado da mão esquerda. Para o aluno G do grupo-controle observou que “a escolha da peça ‘depois’ não pareceu muito adequada para a avaliação de alguns parâmetros técnicos, mas é inegável que houve evolução”. Observa-se indicação de melhora geral.

Resumindo as observações do Juiz 4 para o grupo-controle: Aluno A - estabilidade; Aluno E - melhora para a posição e polegar da mão direita e traslado da mão esquerda; Aluno G - melhora geral.

Para o Aluno B do grupo-experimental, o Juiz 4 observou no pós-teste para a mão direita “nítida evolução em todos os parâmetros técnicos” e para a mão esquerda “melhor apresentação”. Observa-se indicação de melhora geral para a mão direita e para a posição da mão esquerda. Para o aluno C do grupo-experimental observou que “o aluno não parece ter reagido ou correspondido bem ao trabalho técnico e/ou as peças não são adequadas para o seu nível técnico-musical”. Observa-se indicação de estabilidade do aluno entre o pré-teste e pós-teste. Para o aluno D do grupo-experimental observou “evolução homogênea de ambas as mãos do ‘antes’ para o ‘depois’”. Observa-se indicação de melhora geral. Para o aluno F observou “uma evolução técnica pequena mas consistente nos elementos avaliados. O aluno mostra um excelente potencial”. Observa-se indicação de melhora geral.

Resumindo as observações do Juiz 4 para o grupo-experimental: Aluno B - melhora geral para a mão direita e para a posição da mão esquerda; Aluno C - estabilidade; Aluno D - melhora geral; Aluno F - melhora geral.

Analisando as observações do Juiz 4, nota-se pequena diferença entre os grupos controle e experimental. No grupo-controle houve uma indicação de melhora de posição e polegar da mão direita e traslado da mão esquerda, uma indicação de estabilidade e uma de melhora geral. No grupo-experimental houve uma indicação de melhora geral de mão direita e posição de mão esquerda, uma indicação de estabilidade e duas de melhora geral. Observa-se uma situação equilibrada entre os grupos.

O Juiz 5 fez apenas uma observação para o aluno C do grupo-experimental, mas não deixou claro indicações de parâmetros técnicos.

Fazendo uma análise geral das observações dos juízes, nota-se que dos cinco juízes, três indicaram melhora mais significativa para os parâmetros da mão direita do grupo-experimental, o que mostra coerência com o resultado da análise estatística. Destaca-se aqui a indicação para o parâmetro sonoridade como o mais citado para o grupo-

experimental.

# Conclusão

O objetivo principal nesse trabalho foi estudar o repertório do Choro na concepção de gênero musical, na preparação técnica de alunos ingressos no curso de *Graduação em Violão*, na disciplina “Instrumento I” (MUS-200) na *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, no ano de 2008. Para isso desenvolveu-se um abordagem para o ensino da técnica através do Choro.

Foi feito inicialmente um estudo sobre as perspectivas e direções tomadas pela área de educação musical no Brasil nos últimos anos, para em seguida desenvolver uma pesquisa que estivesse em sintonia com os ideais do pesquisador e com as necessidades da área da educação musical, principalmente, nos cursos superiores de música. O interesse inicial do pesquisador foi a valorização da cultura brasileira nos cursos de graduação, através da inclusão do gênero musical brasileiro Choro. Observou-se que a preocupação de preservar nossas produções culturais através da valorização das nossas bases culturais, tem sido um dos temas mais discutidos pelos educadores musicais. Conseqüentemente, partindo-se de uma interação entre música, sociedade, cultura e educação, as manifestações culturais brasileiras passaram a ser consideradas na construção de propostas pedagógicas contextualizadas e que, conseqüentemente, estão mais próximas da nossa realidade.

O apoio nas idéias de Christopher Small e Jusamara Souza foi fundamental para a construção da filosofia do trabalho aqui aplicada. Essa filosofia apóia-se na crença da necessidade de construção de pedagogias que considerem nossas raízes culturais para um ensino conectado com a nossa cultura e anseios da nossa sociedade. Os trabalhos práticos de Jusamara Souza sobre construção de material didático através da utilização das nossas produções musicais serviu de referência para a construção da abordagem de ensino da

técnica através do Choro aplicada neste trabalho.

Foi discutido o valor histórico do Choro no panorama cultural brasileiro, sendo um gênero instrumental brasileiro que passou por várias gerações de instrumentistas e compositores e “no início do século XXI... continua vivo, se renovando e atraindo novas gerações” (Cazes 1998, 19). Falou-se da importância do violão que faz parte da formação instrumental do Choro desde sua origem. Também dos compositores que contribuíram para sua consolidação e preservação como gênero musical brasileiro e dos compositores eruditos que tiveram influência do Choro. Por fim, a importância que o Choro vem adquirindo na área de pesquisa.

O estudo dos trabalhos de pesquisa sobre práticas interpretativas e processos de ensino-aprendizagem do Choro, juntamente com a experiência prática do pesquisador, foi de fundamental importância para o delineamento dos procedimentos para a realização das aulas do grupo-experimental. Considerou-se principalmente a característica do trabalho em grupo das rodas de Choro e a função dos instrumentos na formação instrumental do Choro. Dessa forma, o repertório foi adaptado para ser tocado sempre com dois violões, o do aluno e o do professor. Enquanto um realizava a melodia, função dos instrumentos solistas como a flauta e o bandolim, o outro cuidava do acompanhamento, função dos instrumentos de acompanhamento como o violão e o cavaquinho. O acompanhamento foi estruturado com acordes cifrados, como se utiliza no violão de seis cordas e cavaquinho e, com o acréscimo de passagens melódicas na região grave, como utilizado no violão de sete cordas.

Com o intuito de testar essa abordagem, adotou-se a metodologia quantitativa através da pesquisa experimental de duas amostras independentes, com grupo-controle e grupo-experimental. Com o grupo-controle utilizou-se-se o repertório tradicional e com o grupo-experimental o repertório do Choro. Foi utilizada a análise estatística dos dados com a aplicação do teste de aleatorização da hipótese de diferença entre os grupos, para a mão direita e mão esquerda. Os resultados obtidos mostraram uma diferença significativa favorecendo o grupo-experimental apenas para a mão direita.

A pergunta de pesquisa desse trabalho foi: Quais as influências observadas quando

da utilização do Choro (Choro como gênero musical brasileiro) na preparação técnica de alunos do primeiro ano de *Graduação em Violão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (EMUS-UFBA)? Considerando os resultados estatísticos, conclui-se que a aplicação do repertório do Choro, dentro dos limites dessa pesquisa, pode levar os alunos para uma melhora mais significativa dos aspectos técnicos de mão direita do que com a aplicação do repertório tradicional.

Como foi discutido na seção 3.3 (pg. 152), as médias das diferenças das notas entre pré-teste e pós-teste da mão direita do grupo-controle foi 1,30, da mão esquerda 1,17 e a média da diferença das notas entre pré-teste e pós-teste da mão direita do grupo-experimental foi 1,90 e da mão esquerda 1,58. Observa-se que o resultado para a mão esquerda do grupo-experimental foi positivo com relação ao grupo-controle, apesar de não ter sido considerado significativo. Observou-se no estudo-piloto que o número de nove aulas não foi suficiente para que o aluno alcançasse um desempenho técnico significativo, havendo comentários dos juízes de que os alunos pareciam mais contidos e preocupados com a técnica. No estudo-principal o número de aulas foi aumentado para treze e o resultado foi bem mais significativo, apesar ter havido ainda um comentário do Juiz 4 com relação ao aluno D do grupo-experimental: “a execução, no entanto, tornou-se um tanto ‘dura’ o que é natural em uma fase de reestruturação da técnica”. Talvez um experimento realizado com um número maior de aulas, para que os alunos superem os desafios técnicos, possa vir a apresentar resultados mais significativos também para a mão esquerda do grupo-experimental.

Na discussão dos resultados (ver seção 3.4, pg. 154) constatou-se a coerência entre as observações dos juízes e os resultados da análise estatística, favorecendo a mão direita do grupo-experimental. Observou-se também que o parâmetro técnico de mão direita que mais se destacou para o grupo-experimental foi a sonoridade. Com os alunos do grupo-experimental, como discutido anteriormente, o material foi preparado para dois violões, onde o professor sempre realizava uma das partes juntamente com o aluno. Considera-se que dessa forma, o aluno sempre teve o professor como modelo e se espelhou nesse professor nas questões técnicas e interpretativas. Talvez a sonoridade, principalmente no

que se refere ao volume do som, seja o primeiro elemento que vá se desenvolver, pelo fato do aluno se esforçar para produzir mais som no violão, já que tem sempre outro violão concorrendo com o resultado sonoro total. Essa observação está de acordo com o relato da experiência do pesquisador com a roda de Choro, que constatou melhoras também relacionadas a sonoridade, principalmente do volume. Esse assunto foi discutido na introdução na página 11.

Considera-se que apesar desse experimento ter apresentado resultados positivos e significativos para o grupo-experimental, a amostra foi considerada pequena e o resultado do teste de aleatorização não deve ser generalizado. Portanto, os resultados estão restritos aos limites desse estudo. Recomenda-se que esse experimento seja realizado com amostras maiores, por um período mais longo e, em outras universidades para um resultado mais amplo e abrangente.

Espera-se que esse trabalho ofereça subsídios para a construção de metodologias de ensino de música que pretendam considerar a música popular como fonte de conhecimento. Talvez a melhor contribuição aqui seja a apresentação de uma possibilidade de sistematização do repertório popular, para que o mesmo seja incluído nos materiais pedagógicos do ensino da música, ressaltando a importância do conhecimento e consideração dos processos de ensino-aprendizagem desse repertório.

# Referências Bibliográficas

- Abreu, José Gomes de, e Eurico Barreiros. 1947. *Tico Tico no Fubá*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Alcofra, Luiz Flávio Tournillon. 2007. “Memórias chorando. Grupo Água de Moringa.” dissertação, Ciências da Arte - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Amaral, Euclides. “Choro.” *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. [http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T\\_FORM\\_C&nome=Choro](http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T_FORM_C&nome=Choro) (acesso 23 maio 2006).
- Araújo, Larena Franco. 2006. “O Choro como Material Didático para o Ensino da Flauta Transversal.” Dissertação, Música - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Arroyo, Margarete. 2000. “Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical.” *Revista da Abem*, no. 5.
- Barreto, Almir Cortes. 2006. “O Estilo Interpretativo de Jacob do Bandolim.” dissertação, Música - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Barros, Paulo Emílio Parente de. 2002. “Módulo Experimental para o Ensino de Choro: um estudo descritivo.” Dissertação, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Bauer, Martin, e George Gaskell. 2002. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Becker, José Paulo Thaumaturgo. 1996. “O Acompanhamento do Violão de 6 Cordas no Choro a Partir da sua Visão no Conjunto Época de Ouro.” Dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Beyer, Esther. 1994. “Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação?” *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador.
- Borg, Walter, e Meredith D. Gall. 1973. *Educational Research: an introduction*. New York: David McKay Company.
- Braga, Luiz Otávio. 2002. *O Violão de 7 Cordas*. Rio de Janeiro: Lumiar.
- Brouwer, Leo. 1985. *Estudios Sencillos (1 al 10)*. Havana: Editora Musical de Cuba.
- Carlevaro, Abel. 1966a. *Série Didáctica para Guitarra: escalas diatônicas*. Volume 1. Buenos Aires: Barry.
- . 1966b. *Série Didáctica para Guitarra: técnica de la mano derecha*. Volume 2. Buenos Aires: Barry.
- . 1966c. *Série Didáctica para Guitarra: técnica de mano izquierda*. Volume 3. Buenos Aires: Barry.



- . 1979. *Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry.
- Carneiro, Josimar Machado Gomes. 2001. “A Baixaria no Choro.” Dissertação, Centro de Letras e Artes - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Castagna, Paulo, e Gilson Antunes. 1994. “1916: o violão brasileiro já é uma arte.” *Cultura Vozes*.
- Cazes, Henrique. 1998. *Choro: do quintal ao Municipal*. São Paulo: 34.
- Chaves, Carlos Antonio Costa. 2001. “Análise dos processos de ensino-aprendizagem do acompanhamento do choro no violão de seis cordas.” Dissertação, Departamento de Música - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CNPq. “Plataforma Lattes.” *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. <http://lattes.cnpq.br/index.htm> (acesso 1 setembro 2007).
- Dencker, Ada de Freitas Maneti, e Sarah Chucid da Viá. 2001. *Pesquisa Empírica em Ciências Humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Futura.
- Diniz, André. 2003. *Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Duncan, Charles. 1980. *The Art of Classical Guitar Playing*. Princeton: Summy-Birchard Music.
- Edgington, E. S. 1995. *Randomization Tests*. New York: Marcel Dekker.
- Feichas, Heloisa F. B. 2006. “Formal and informal music learning in Brazilian Higher Education.” Tese, Institute of Education - University of London.
- Fernández, Eduardo. 2000. *Técnica, Mecanismo, Aprendizaje: una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 2004. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. versão 5.0. Positivo Informática.
- Ferreira, Cristiane Maria Carvalho Melo. 2003. “Os Currículos dos Cursos de Música da UFU sob a óptica dos Alunos.” *Anais do XII Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Florianópolis.
- Ferreira, José Ocelo Mendonça. 2006. “O Violoncelo entre o Choro e a Improvisação: novos desafios interpretativos na prática do instrumentista de formação tradicional.” dissertação, Música - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ferrer, Marcus. 1996. “Suite Retratos e Choros IV: O Choro Visto por Radamés Gnattali e Heitor Villa-Lobos.” dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Formlogix. “Formulário eletrônico.” <http://www.formlogix.com> (acesso 5 julho 2007).
- Freire, Vanda Lima Bellard. 1998. “Ensino Superior de Música: dilemas e desafios.” *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Recife.
- . 2001a. “Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras.” *Revista da Abem*, no. 6.

- . 2001b. “Educação Musical, música e espaços atuais.” *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Uberlândia.
- . 2003. “Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ.” *Anais do XII Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Florianópolis.
- Goes, Cláudia Santos. 2007. “Comunicação e música: (re)invenção da tradição do samba e do choro no círculo cultural da Lapa.” Dissertação, Comunicação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Gomes, José Benedito Viana. 1997. “Pixinguinha - Choro. Presença e Aplicabilidade no Estudo da Flauta Transversal no Brasil.” Dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Goritzki, Elisa Alves. 2005. “Manezinho da Flauta no Choro: uma contribuição para o estudo da flauta brasileira.” Dissertação, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- . 2008. “A Interpretação do Choro: uma visão a partir do discurso dos chorões de Salvador.” Tese, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Grossi, Cristina. 2004. “Formação Superior e Mundo de Trabalho em Música no Distrito Federal: uma perspectiva docente.” *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Rio de Janeiro.
- Guimarães, João Teixeira. 1978. *Brasileirinho*. São Paulo: Ricordi Brasileira.
- Hentschke, Liane. 1995. “Educação Musical e a Música de Massa.” *Art 022 Revista da Escola de Música da Ufba*.
- Hill, Manuela Magalhães, e Andrew Hill. 2005. *Investigação por Questionário*. 2ed. Rio de Janeiro: Edições Silabo.
- Jesus, Sergio Luiz de. 1999. “Zé da Velha: vida e trajetória no choro.” dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Koonce, Frank. 1986. “Right hand positioning in modern pedagogy: a comparison of selected methods.” *Soundboard* 2, no. 13.
- Leal, José de Souza, e Artur Luiz Barbosa. 1982. *João Pernambuco: arte de um povo*. Rio de Janeiro: Funarte.
- Lima, Luís Filipe de. “Comunicação Intercultural: o choro, expressão musical carioca.” *Agenda do Samba-Choro*. <http://www.samba-choro.com.br/debates/997806328> (acesso 23 maio 2006).
- Luna, Paulo. “Dilermando Reis.” *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. [http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T\\_FORM\\_A&nome=Dilermando+Reis](http://www.dicionariompb.com.br/verbete.asp?tabela=T_FORM_A&nome=Dilermando+Reis) (acesso 22 outubro 2008).
- Madsen, Clifford K., e Charles H. Madsen. 1988. *Investigación Experimental en Música*. Buenos Aires: Marymar.
- Madsen, Clifford K., e Randall S. Moore. 1974. *Manual de Enseñanza Autoasistida para Diseño y Pruebas Estadísticas*. Buenos Aires: Orlando Musumeci de los Payadores.

- Manly, Bryan F. J. 2006. *Randomization, Bootstrap and Monte Carlo Methods in Biology*. Flórida: Chapman & Hall.
- Marcondes, Marcos Antônio. 1998. *Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica e popular*. 2ed. São Paulo: Art Editora.
- Mariz, Vasco. 1997. *Vida Musical*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mateiro, Teresa. 2006. “A Prática de Esino na Formação dos Professores de Música: aspectos da legislação brasileira.” In *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nascimento, Joatan Mendonça do. 2008. “Choro: a música instrumental brasileira - um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes.” Tese, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Nazareth, Ernesto. 1940. *Escorregando*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Neves, José Maria. 1981. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira.
- Neyman, Jerzy, e Egon S. Pearson. 1933. “The testing of statistical hypotheses in relation to probabilities a priori.” *Proceedings of the Cambridge Philosophical Society*.
- Oliveira, Alda. 1997. “Discurso de Abertura.” *I Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. CEARTES - Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design), Salvador.
- Oliveira, Ernesto Veiga de. “O Cavaquinho.” *Grupo de Cavaquinhos do Porto*. <http://grupodecavaquinhosdoporto.pt/0%20Cavaquinho%20-%20Dr%20Veiga%20de%20liveira.pdf> (acesso 20 outubro 2008).
- Oliveira, Samuel de. 2003. “Heterogeneidades no Choro: um Estudo Etnomusicológico.” Dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Paz, Ermelinda A. 2000. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed.
- Pellegrini, Remo Tarazona. 2005. “Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro.” Dissertação, Curso de Música/Instituto de Artes - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Pereira, Marco. 1984. *Heitor Villa-Lobos: sua obra para violão*. Brasília: Musimed.
- Phelps, Roger P. 1980. *A Guide to Research in Music Education*. 2ed. Londres: The Scarecrow Press.
- Pinto, Alexandre Gonçalves. 1936. *O Choro: reminiscências dos chorões antigos*. Rio de Janeiro: Tipografia Glória.
- Pinto, Henrique. 1957. *Técnica da Mão Direita: arpejos*. São Paulo: Ricordi Brasileira.
- . 1978. *Iniciação ao Violão: princípios básicos e elementares para principiantes*. São Paulo: Ricordi Brasileira.
- . 1982. *Curso Progressivo de Violão*. São Paulo: Ricordi Brasileira.

- Pires, Roberto Cesar. 1995. "A Trajetória da Clarineta no Choro." Dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- . 2001. "A Contribuição da Estrutura de Ensino com Modelo Musical Gravado na Interpretação dos Choros Chorando Baixinho de Abel Ferreira e Sempre de K-Ximbinho." Tese, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Pujol, Emilio. 1983. *Guitar School: a theoretical-practical method for the guitar based on the principles of Francisco Tárrega*. Boston: Orphée.
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. 2005. "A Música como Fenômeno Sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente." In *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Ribeiro, Hugo Lenardo, e Marcos Moreira. 2006. "Projeto Político Pedagógico do Conservatório de Música de Sergipe." *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, João Pessoa.
- Ryan, F. Lee. 1991. *The Natural Classical Guitar: the principles of effortless playing*. Westport: The Bold Strummer.
- Sá, Paulo Henrique Loureiro. 1999. "Receita de Choro ao Molho de Bandolim: uma reflexão acerca do choro e sua forma de criação." Dissertação, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.
- Salek, Eliena Corrêa. 1999. "A Flexibilidade Rítmico-Melódica na Interpretação do Choro." Dissertação, Departamento de Música - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Santiago, Diana. 1994. "Processos da Educação Musical Instrumental." *Anais do III Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador.
- Sarmiento, Luciano Cândido. 2005. "Altamiro Carrilho: flautista e mestre do choro." dissertação, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Segovia, Andrés. 1945. *Twenty Studies for the Guitar by Fernando Sor*. 2ed. Edward B. Marks Music Company.
- Sève, Máriom. 1999. *Vocabulário do Choro: estudos e composições*. 2ed. Rio de Janeiro: Lumiar.
- Shearer, Aaron. 1963. *Classic Guitar Technique*. New York: Franco Colombo.
- . 1990. *Learning the Classic Guitar: Part 1 Technique*. Pacific: Mel Bay Publications.
- Siegel, Sidney, e N. John Castellan Jr. 2006. *Estatística Não Paramétrica para Ciências do Comportamento*. 2ed. Porto Alegre: Bookman.
- Silva, José Alberto Salgado e. 2006. "Uma análise das perspectivas de estudantes sobre o estudo de música na universidade." *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, João Pessoa.
- Small, Christopher. 2006. *Música, Sociedad, Education*. Madrid: Alianza Editorial.
- Souza, Jusamara. 2001. "Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical." *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Uberlândia.

- . 2007. “Cultura e Diversidade na América Latina: o lugar da educação musical.” *Revista da ABEM*, no. 18 (outubro).
- Souza, Jusamara, e Luciana Del Ben. 2007. “Produção de Material Didático para/na Formação de Professores de Música.” *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Campo Grande.
- Souza, Jusamara, Luciana Del Ben, Adriana Bozzetto, Lilian Neves Gonçalves, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Fernanda de Assis Oliveira, Graciano Lorenzi, Karla Dias de Oliveira, e Lélia Negrini Diniz. 2005. *Arranjos de Músicas Folclóricas*. Porto Alegre: Sulina.
- Souza, Jusamara, Vânia Malagutti Fialho, e Juciane Araldi. 2008. *Hip Hop: da rua para a escola*. 3ed. Porto Alegre: Sulina.
- Swanwick, Keith. 2003. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.
- Taborda, Marcia Ermelindo. 1995. “Dino Sete Cordas e o Acompanhamento de Violão na Música Popular Brasileira.” dissertação, Departamento de Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tacuchian, Ricardo. 1992. “Novos e Velhos Caminhos.” *Anais do I Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Rio de Janeiro.
- Thorlaksson, Eythor. “The Guitar School.” <http://www.eythorsson.com> (acesso 20 novembro 2006).
- Tiné, Paulo José de Siqueira. 2001. “Três Compositores da Música Popular Brasileira: Pixinguinha, Garoto e Tom Jobim. Uma Análise comparativa que Abrange Período do Choro à Bossa Nova.” Dissertação, Departamento de Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tinhorão, José Ramos. 1997. *Música Popular: um tema em debate*. 3ed. São Paulo: Editora 34.
- UFBA. “Programas do vestibular - Música.” *Serviço de Seleção Orientação e Avaliação - SSAO*. <http://www.vestibular.ufba.br/> (acesso 24 novembro 2006).
- Vasconcelos, Ary. 1984. *Carinhoso Etc: história e inventário do choro*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora do Livro.
- Veríssimo, José Arimatéia Formiga. 2005. “Maestro Antonio Amâncio e seus Choros para Clarineta.” Dissertação, Escola de Música - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Viana, Alfredo da Rocha, e Benedito Lacerda. 1947. *Descendo a Serra*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Villa-Lobos, Heitor. 1990. *Villa-Lobos Solo Guitar: Villa-Lobos collected works for solo guitar with an introduction by Frederick Noad*. Paris: Max Eschig.
- Viola, Denise Nunes. 2007. “Detecção e modelagem de padrão espacial em dados binários e de contagem.” Tese, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba.
- Zagonel, Bernadete. 2001. “Curso de Graduação em Produção Sonora: uma nova alternativa de formação profissional.” *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Associação Brasileira de Educação Musical, Uberlândia.

# Apêndice A

## Exemplo de transcrição de entrevista

### A.1 Estudo-piloto

**Entrevistador** - Certo. Nesse período que você estuda e toca violão, você já interrompeu tocar ou estudar em algum momento?

**Aluno PB** - Já interrompi, porque, como eu venho de uma família pobre, tinha que ter um violão de qualidade pra começar, tá estudando. . .

**Entrevistador** - Certo.

**Aluno PB** - E aí, só que com o tempo, eu peguei violões um pouco ruins, e aí eu tive que. . . não era meu e eu tive que pegar um violão melhor pra estudar, tava começando a estudar, estudei na *Escola Parque*. . . comecei, aí eu tive que pegar um violão melhor, como o que eu peguei não era meu, depois tomaram esse violão. Eu passei mais ou menos uns. . .

**Entrevistador** - Ah! . . . Então você ficou sem tocar mesmo?

**Aluno PB** - Fiquei sem tocar uns cinco meses.

**Entrevistador** - Cinco meses sem tocar, porque você estava sem violão. . .

**Aluno PB** - Eu estava sem violão. . .

**Entrevistador** - O motivo foi esse.

**Aluno PB** - Eu tive que criar possibilidade para ter outro violão.

## A.2 Estudo-principal

**Entrevistador** - Esse é o primeiro curso de graduação que você faz?

**Aluno D** - Esse é o segundo.

**Entrevistador** - E o primeiro foi em que?

**Aluno D** - Pedagogia. Trabalho na área de educação.

**Entrevistador** - Isso é bom. Você fez o curso completo?

**Aluno D** - Fiz na UNEB<sup>1</sup> e me formei no final de 2005.

**Entrevistador** - Isso é ótimo. Nós precisávamos ter aula de pedagogia. Aqui não tem nada relacionado a isso. Agora que estou vendo isso com o Doutorado em *Educação Musical*.

**Aluno D** - E aqui os próprios alunos dão aulas, então essa parte didática é interessante.

**Entrevistador** - Você já se apresentou em público?

**Aluno D** - Já, na audição.

**Entrevistador** - Foi recente?

**Aluno D** - Foi em dezembro [2007].

**Entrevistador** - Foi a primeira vez que você tocou em público?

**Aluno D** - Eu participei de audição quando fiz Oficina<sup>2</sup>.

**Entrevistador** - Você já trabalhou com Música?

**Aluno D** - Eu dava aula particular de violão, noções básicas.

**Entrevistador** - E trabalhou com o violão tocando em algum lugar?

**Aluno D** - Barzinho?

**Entrevistador** - É. Pode ser.

**Aluno D** - Já fiz barzinho, mas não gosto muito não.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia

<sup>2</sup> Oficina de Violão da Escola de Música da UFBA

# Apêndice B

## Questionário de pesquisa

---

**Universidade Federal da Bahia - Escola de Música 2007**

Doutorado em Educação Musical - Robson Barreto Matos

---

### **Questionário de pesquisa**

---

Caro Professor,

O objetivo desse questionário é investigar como os professores de violão preparam tecnicamente os seus alunos. Se utilizam um repertório específico e que tipo de repertório é utilizado. Declaro que as informações aqui fornecidas serão tratadas confidencialmente, não sendo identificados nomes pessoais nem as instituições às quais pertençam, nos relatórios de pesquisa.

---

### **Dados do Respondente**

---

Nome:

---

Instituição ou instituições de ensino:

---

Cargo:

---

Nível de formação: ( )Mestrado ( )Doutorado ( )Outros. Especificar:

---

Questionário

---

1 - Há quanto tempo ensina violão?

---

2 - Qual o tipo de curso em que ensina violão? ( )Licenciatura em Música ( )Licenciatura em Violão ( )Bacharelado em Violão ( )Outros. Especificar:

---

3- Você utiliza um repertório específico na preparação técnica dos seus alunos?

---

continua

---



Sim  Não

---

4- Caso a resposta da pergunta anterior seja sim. Que tipo de repertório utiliza?  
(favor listar compositores e obras ou coletâneas de obras).

---

5- Você utiliza exercícios específicos de técnica?  Sim  Não

---

6- Caso a resposta da pergunta anterior seja sim. Que tipo de exercícios utiliza?  
(favor listar autores e métodos).

---

7- Observações

---

---

# Apêndice C

## Tipo de Repertório

Repertório utilizado por professores de violão no Brasil na graduação para o ensino da técnica violonística de acordo com os dados do questionário aplicado (ver apêndice B, pg. 175).

Autor	Descrição do repertório	Local/Editora /Ano	Nº de vezes citado
Aguado, Dionísio	Estudos		1
Aguado, Dionísio			1
		Total	2
Atmarama, Alexandre			1
Bach, Johann S.	<i>Suites para alaúde</i>		2
Bach, Johann S.	<i>Suites para Cello</i>		1
Bach, Johann S.	<i>The solo lute works</i>	California: Kjos Wess, 1989	1
		Total	4
Barrios, Agustín			1
Belinatti, Paulo			1
Bogdanovik, Dusan			2
Brouwer, Leo			2
Brouwer, Leo	<i>10 Estudios Sencillos</i>		1
Brouwer, Leo	<i>20 Estudios Sencillos</i>		6
Brouwer, Leo	<i>20 Estudios Sencillos</i>	Max Eschig	1
Brouwer, Leo	Estudos		5
Brouwer, Leo	Estudos, 2ª série		1
Brouwer, Leo	<i>Nuevos Estudios Sencillos</i>	Chester	1

continua

Brouwer, Leo			2
		Total	19
Canhoto			1
Cano			1
Carcassi, Matteo			2
Carcassi, Matteo	<i>25 Estudos Op. 60</i>		5
Carcassi, Matteo	<i>25 Estudos Op. 60</i>	Wynberg: Chanterelle	1
Carcassi, Matteo	<i>25 Estudos Progressivos</i>		1
Carcassi, Matteo	<i>Estudos Op. 59</i>		1
Carcassi, Matteo	Estudos		5
		Total	15
Carlevaro, Abel			4
Carlevaro, Abel	<i>15 Microestudos</i>		1
Carlevaro, Abel	<i>5 Prelúdios Americanos</i>	Barry	2
Carlevaro, Abel	estudos		1
Carlevaro, Abel	Métodos e Cadernos de técnica		1
Carlevaro, Abel	<i>Microestudos 1-20</i>	Chanterelle	1
		Total	10
Carulli, Ferdinando	Duos		1
Castelnuovo-Tedesco, Mario	<i>Apunti</i>		1
Castelnuovo-Tedesco, Mario	<i>Preludi e studi per chitarra - vol. I</i>	Suvini-Zerboni	1
		Total	2
Corrêa			1
Coste, Napoléon			1
Dodgson, Stephen & QUINE, Hector	<i>Progressive reading for guitarists,</i>	Ricordi	1
Dyens, Roland			1
Eythorsson, Svein	<i>Estudos para iniciantes</i>		1
Giuliani, Mauro			2
Giuliani, Mauro	<i>Estudos Op. 1</i>		1
Giuliani, Mauro	Complete works. Op. 48, 50, 51, 98, 100, 111 e 138	Tecla	1
Giuliani, Mauro	<i>Estudos Op. 23</i>		1
Giuliani, Mauro	Estudos		3

continua

Giuliani, Mauro	Peças		1
Giuliani, Mauro	<i>Studio per la chitarra Op. 1</i>	Tecla	1
		Total	10
Gloeden, Edelton	<i>6 pequenos estudos</i>	Novas Metas	1
Gnattali, Radamés			2
Gnattali, Radamés	Estudos		1
		Total	3
Gramani, José Eduardo	<i>Rítmica Viva: A Consciência Musical do Ritmo</i>	Unicamp	1
Guerra César Peixe,	<i>Breves</i>	Vitale	1
Guerra César Peixe,	<i>Lúdicas 1 a 10</i>	Vitale	1
Guerra César Peixe,	Prelúdios	Fermata	1
		Total	3
Guimarães, João Teixeira			4
Guimarães, João Teixeira	Obras para violão	Ricordi Brasileira	1
		Total	5
Guinga			2
Hand			1
Kleinjans, Francis			2
Koshkin			1
Krieger, Edino			1
Legani	caprichos		1
Lendle, Wolfgang	<i>Impulse</i>	Ricordi	1
Mignone, Francisco			1
Noad, Frederick	<i>100 Graded Classical Guitar Studies</i>		1
Noad, Frederick	<i>Renaissance, Baroque, Classical &amp; Romantic Guitar Collections</i>		1
		Total	2
Nobre, Marlos			1
Parkening, Christopher			2
Paulus			1

continua

Pereira, Marco			3
Pinto, Henrique Métodos			1
Porto Alegre, Paulo	<i>Dez estudos para violão</i>	Metas	1
Powell, Baden			3
Pujol, Emílio	<i>Hispanae Citharae Ars Viva</i>	Schott	1
Rabello, Rafael			1
Ragossnig, Konrad	Musik der Renaissance für Gitarre		1
Reis, Dilermando			2
Reis, Dilermando	<i>19 Grandes Obras</i>	Bandeirante	1
Reis, Dilermando	<i>Obras para violão</i>	Bandeirante	1
		Total	4
Rodrigo, Joaquin			1
SÁ, Renato de	<i>211 Levadas Rítmicas</i>		1
Sardinha, Annibal Augusto			4
Sardinha, Annibal Augusto	<i>The Guitar Works of Garoto, Vol. II, transcrita, arranjada e editada por Paulo Bellinatti</i>	GSP	1
		Total	5
Sávio, Isaias			1
Sávio, Isaias	métodos		1
		Total	2
Segovia, Andrés			1
Shearer, Aaron			1
Siqueira, Amaro			1
Smith-Brindle, Reginald	<i>Guitarcosmos</i>	Schott	1
Sor, Fernando			3
Sor, Fernando	<i>20 estudos</i> edição Segovia		4
Sor, Fernando	<i>Estudos Op. 44</i>		1
Sor, Fernando	<i>Estudos Op. 60</i>		3
Sor, Fernando	Estudos		7
		Total	18

continua

Tárrega, Francisco	<i>Complete Works</i> , Vol. I	Chanterelle	1
Tárrega, Francisco	<i>Complete Works</i> , Vol. II	Chanterelle	1
Tárrega, Francisco	Estudos		1
Tárrega, Francisco	Peças		1
Tárrega, Francisco	<i>Sämtliche Technische Studien</i> (Scheit)	Universal	1
		Total	5
Teixeira, Nicanor			1
Tennant, Scott			1
Varela, Marcus André			1
Villa-Lobos, Heitor			2
Villa-Lobos, Heitor	Estudos		2
Villa-Lobos, Heitor	obra completa para violão		1
Villa-Lobos, Heitor	<i>12 Estudos</i>		3
Villa-Lobos, Heitor	<i>5 Prelúdios</i>		2
Villa-Lobos, Heitor	Obra Completa		2
Villa-Lobos, Heitor	Obras Completas	Max Echig	1
		Total	13
	Aranjos de obras brasileiras (choro, polca, valsa, canção, samba, baião)		1
	Arranjos de temas populares brasileiros		1
	Coletâneas diversas (solos, duos, trios e quartetos para violão)		1
	Compositores estrangeiros (obras originais para violão)		1
	Música brasileira		1
	Obras do repertório violonístico		1
	Obras latino-americanas do séc. XIX		1
	Peças avulsas que se encaixem no nível técnico do aluno		1

continua

	Período Clássico		4
	Período renascentista		1
	Período Renascentista espanhol		1
	Período Renascentista inglês		1
	Repertório variado (todas as épocas estilística)		1
	Técnica Aplicada		1

# Apêndice D

## Tipo de Exercícios

Exercícios utilizados por professores de violão no Brasil na graduação para o ensino da técnica violonística de acordo com os dados do questionário aplicado (ver apêndice B, pg. 175).

Autor	Descrição do repertório	Local/Editora /Ano	Nº de vezes citado
Aguado, Dionisio			1
Aguado, Dionisio	Arpejos		1
Aguado, Dionisio	<i>Complete works for guitar</i> , vol. I a IV	Chanterelle	1
		Total	3
Artzt, Alice	<i>The Art of Practising</i>	The Bold Strummer	1
Artzt, Alice	<i>The Art of Practising</i>	Westport: The Bold Strummer, 1993	1
		Total	2
Bach, Johann. S.	<i>The solo lute works</i>	California: Kjos Wess, 1989	1
Benedict, R.	<i>Sight reading for the classical guitar</i> , vol 1	Melville: Belwin Mills, 1985	1
Brouwer, Leo	Estudos		1
Brouwer, Leo	<i>Estudos Simples</i>	Paris: Max Eschig, 1983	1
Brouwer, Leo & Paoline, Paolo	<i>Scale per chitarra</i>	Ricordi	1
		Total	3

continua



Carcassi, Matteo	<i>25 Estudos Op. 60</i>		1
Carcassi, Matteo	Arpejos		1
		Total	2
Carlevaro, Abel			3
Carlevaro, Abel	Arpejos		1
Carlevaro, Abel	<i>Carlevaro Master-class</i> , vol. I a IV	Chanterelle	1
Carlevaro, Abel	<i>Carlevaro Master-class</i> , vol. I e II	Heidelberg: Chanterelle, 1985	1
Carlevaro, Abel	Escalas		2
Carlevaro, Abel	<i>Escuela de la guitarra: Exposición de la teoría instrumental</i>	Barry	1
Carlevaro, Abel	Exercícios escolhidos entre seus cadernos, relacionados a escalas, arpejos, ligados, mudança de posição e ornamentos		1
Carlevaro, Abel	Mão esquerda		1
Carlevaro, Abel	Obra		1
Carlevaro, Abel	<i>School of Guitar</i>	London: Boosey & Hawkes, 1985	1
Carlevaro, Abel	<i>Série Didactica</i>		4
Carlevaro, Abel	<i>Serie didactica - cuaderno I</i>		1
Carlevaro, Abel	<i>Serie didactica - cuadernos I a IV</i>		5
Carlevaro, Abel	<i>Serie didactica - cuadernos I a IV</i>	Barry	1
Carlevaro, Abel	<i>Serie didactica - cuadernos II a IV</i>	Buenos Aires: Barry, 1967	1
Carlevaro, Abel	<i>Série Didactica para Guitarra. Cuadernos 1 a 3</i>	Barry, 1980	1
Carlevaro, Abel	Técnica de Mão Esquerda e Direita (Ligados, Contracões, Distensões, Translados, Escalas, etc)		1
		Total	27
Damaceno, Jodacil Caetano	<i>Elementos Básicos Para a Técnica Violonística</i>		2

continua

Damaceno, Jodacil Caetano e CAM-POS, André	<i>Caderno Pedagógico - Uma Sugestão para Iniciação ao Violão, Capítulo referente à Técnica Violonística</i>		1
		Total	3
Eythorsson, Svein	<i>9 guitar studies for beginners</i>		1
FARIA, Nelson	<i>Acordes, arpejos e escalas para violão e guitarra</i>	Petrópolis: Lumiar, 1999	1
Fernández, Eduardo	<i>Técnica, mecanismo, aprendizaje: Una investigación sobre llegar a ser guitarrista</i>	Ediciones Art	1
FOX, Stuart			1
Giuliani, Mauro			2
Giuliani, Mauro	<i>120 fórmulas de Arpejos</i>		1
Giuliani, Mauro	<i>120 studies for right hand development</i>	Miami: Belwin, Inc., 1983	1
Giuliani, Mauro	Arpejos		2
Giuliani, Mauro	Estudos em 3 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> e 10 <sup>a</sup>		1
Giuliani, Mauro	<i>Estudos Op. 1 (120 fórmulas de Arpejos)</i>		3
Giuliani, Mauro	<i>Studio per la Chitarra, opus 1 (1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. partes)</i>	Tecla	1
Giuliani, Mauro	técnica		1
		Total	12
Gloeden, Edelton	Escalas, arpejos...(em preparação)		1
Grilo, Eustáquio Alves	<i>48 fórmulas de arpejos</i>		1
Grilo, Eustáquio Alves	Arpejos de Mão Direita, Exercícios para agilidade, Exercícios Polivalentes não editado		1
		Total	2
Iznaola, Ricardo	<i>Kitharologus: the path to virtuosity</i>	Mel Bay	1

continua

Iznaola, Ricardo	<i>On Practising: a manual for students of guitar performance</i>		1
		Total	2
Pereira, Marco	<i>Técnicas de composição e arranjo para violão em estilo brasileiro</i>	Rio de Janeiro	1
Pinto, Henrique	<i>Curso progressivo de violão</i>	São Paulo: Ricordi, 1982	1
Pinto, Henrique	<i>Iniciação ao Violão. Vol. 1 e 2</i>	São Paulo: Ricordi, 1978	1
Pinto, Henrique	<i>Técnica da Mão Direita</i>		2
		Total	4
Pujol, Emilio			1
Pujol, Emilio	<i>La Escuela Razonada de la Guitarra</i>		2
Pujol, Emilio	<i>La Escuela Razonada de la Guitarra, vol. 3 e 4</i>		1
Pujol, Emilio	<i>La Escuela Razonada de la Guitarra, vol. I a IV</i>	Mel Bay	1
		Total	5
Romero, Pepe	<i>Guitar Style &amp; Technique,</i>	Bradley	1
Sávio, Isaias			1
Sávio, Isaias	<i>Escola Moderna do violão Vol. II</i>		1
Sávio, Isaias	<i>Escola Moderna do Violão, vol. I e II</i>	Ricordi Brasileira	1
		Total	3
Shearer, Aaron	<i>Learning the classical guitar, part one</i>	Mel Bay	1
Shearer, Aaron	<i>Learning the classical guitar, part two</i>	Mel Bay	1
Shearer, Aaron	<i>Scale patterns studies for guitar, supplement 3</i>	Franco Colombo	1
		Total	3
Sor, Fernando	<i>10 Estudos</i>		1

continua

Sor, Fernando	<i>20 estudos</i> edição Segovia		1
Sor, Fernando	Arpejos		1
Sor, Fernando	<i>Methode de guitare.</i> Trad. Guilherme de Camargo, mestrado ECA/USP		1
Sor, Fernando	<i>Twenty studies for the guitar</i>	U.S.A: Edward B. Marks Music Corporation	1
		Total	5
Tárrega Francisco & SCHEIT, Karl	<i>Sämtliche Technische Studien</i>	Universal	1
Tárrega, Francisco			2
Tárrega, Francisco	Técnica		1
		Total	4
Tennant, Scott			2
Tennant, Scott	<i>Pumping Nylon</i>		2
Tennant, Scott	<i>Pumping Nylon</i> , vol. I e II		1
		Total	5
Villa-Lobos, H.			1
Villa-Lobos, H.	<i>12 Estudos</i>		1
Villa-Lobos, H.	<i>12 Estudos</i>	Paris: Max Eschig	1
		Total	3
Wolff, Daniel			1
	Aberura mão esquerda		1
	Acordes		1
	Arpejos		4
	Escalas		7
	Estudos Clássicos		1
	Estudos Contemporâneos		1
	Flexibilidade		1
	Independência das mãos		1
	Independência e controle de movimento da mão esquerda		1
	Ligados		6

continua

	Ornamentação (técnica)		1
	Pestana		1
	Saltos		2
	Sonoridade		1
	Técnica Aplicada		10

# Apêndice E

## Exemplos de planos de aula do Estudo-piloto

### E.1 Grupo-controle

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2007.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 20 de março de 2007

PLANO DE AULA Nº 03

Grupo: Controle

Aluno: PC

Sala: 07 (Memorial)

#### 1. Atividades:

- Discussão breve sobre o artigo: “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão” de Robson Barreto Matos.
- Revisão do assunto da aula anterior.
- Análise do vídeo gravado na aula nº1 juntamente com o aluno, para identificação dos problemas técnicos de mão esquerda.
- Explicação teórico-prática sobre aspectos técnicos da mão esquerda utilizando o material da aula anterior.
- Apresentação de novo material para as aulas posteriores.

## 2. Conteúdo:

### (a) Mão direita

- Posição (revisão)
- Sonoridade (revisão)
- Execução de notas em cordas alternadas (revisão)
- Traslado (revisão)

### (b) Mão esquerda

- Posição
- Traslado
- Movimento transversal

## 3. Objetivos:

- Trabalhar a mão direita e esquerda utilizando os *Estudos Sencillos I, IV e VI* de Leo Brouwer, o *Estudo 1* de F. Sor e as escalas diatônicas de Segovia.
- Apresentar novo material: *Estudos 2, 3, 6 e 7 dos 25 Estudos Op. 60* de M. Carcassi.

## 4. Material:

- MATOS, Robson Barreto. “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão”. *Ictus*: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, n. 01, p.29-35, dez. 1999.
- Vídeo gravado na aula nº1 onde o aluno executou a peça: *Verano Porteño* de A. Piazzola.
- BROUWER, Leo. *Estudos Sencillos* (Nº I, IV e VI). Havana: Editora Musical de Cuba, 1985.
- SEGOVIA, Andrés. *Diatonic Major and Minor Scales*. Washington D.C.: Columbia Musica co, 1053.

- CARLEVARO, Abel. *Escuela de la Guitarra*: exposición de la teoría instrumental. Buenos Aires: Barry, 1979. p. 77-99.
- SEGOVIA, Andrés. *Twenty Studies for the Guitar*: by Fernando Sor (Nº. 1). 2ª ed. Edward B. Marks Music Company, 1945.
- CARCASSI, Matteo. *25 Estudios OP. 60* (Nº. 2, 3, 6 e 7). The Guitar School. Disponível em: <http://www.eythorsson.com>. 2006.

## 5. Descrição das atividades:

- **Artigo** - Discutiui-se sobre o artigo “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão”. O professor chamou a atenção para os principais pontos: 1) Posição da mão direita utilizada no alaúde com o dedo polegar se movimentando para dentro da mão e o dedo mínimo apoiado no tampo; 2) Posição no período Clássico com utilização dos dedos i,m e a, mas ainda com restrições quanto ao dedo anular e registro de violonistas ainda apoiando o dedo mínimo no tampo; 3) Tárrega - (Final de século XIX), mão direita levantada e utilização efetiva do dedo anular com toque apoiado; 4) Opinião polêmica de Carlevaro sobre posição perpendicular da mão direita. Defesa de David Russel e Lee Raya a favor da posição inclinada da mão por permitir um toque mais cheio.
- **Revisão** - O professor revisou o assunto da aula anterior sobre mão direita pedindo ao aluno que executasse o *Estudo VI* de Brouwer. O aluno trouxe espontaneamente as peças: *Romance de Amor* e o *Estudo 3* de Carcassi dos *25 estudos op.60*. O professor comentou que as peças eram boas para trabalhar a mão direita e que inclusive tinha trazido o *Estudo 3* de Carcassi como material novo para as aulas subseqüentes. O assunto principal girou em torno da apresentação da mão direita com os dedos curvos pegando a corda por baixo para obter mais sonoridade e movimento dos dedos mais espontâneo e preciso. O professor não sentiu a necessidade de falar sobre traslado.



- **Vídeo** - O professor assistiu ao vídeo juntamente com o aluno e comentou inicialmente que no geral o aluno apresenta uma boa postura de mão esquerda, principalmente a estabilidade e a apresentação longitudinal mas, identificou os seguintes problemas técnicos: 1) pouca consciência da apresentação transversal da mão; 2) apresentação forçada da mão ao atingir notas além da décima segunda casa do violão. Recomendações: 1) Ao colocar notas situadas em cordas diferentes e na mesma casa (posição transversal) o aluno deve girar a mão para a esquerda utilizando a articulação do pulso e o polegar como eixo; 2) Utilizar o movimento do braço e deslocar a mão para frente do braço do violão permitindo uma apresentação mais frontal da mão. O polegar nesse caso desloca-se para a parte inferior da escala do violão na altura da XII casa, e tem a função apenas de sustentação da mão, não exercendo força contrária aos dedos i, m e a.
- **Explanação e aplicação prática da técnica** - Foi feita uma explanação teórico-prática sobre os aspectos técnicos da mão esquerda utilizando-se do repertório proposto: 1) Consciência do trabalho conjunto de ombro, braço, cotovelo, ante-braço, pulso, mão e dedos. 2) Apresentação e movimento transversal; 3) Apresentação longitudinal; 4) Traslado. O professor pediu ao aluno que tocasse o *Estudo 1* de Sor e trabalhou as apresentações e movimentos da mão esquerda.
- **Novo Material** - Foi apresentado o material a ser trabalhado nas aulas subsequentes alertando o aluno para os seguintes aspectos: alternância de indicador e médio no *Estudo 2* nas notas repetidas; toque do polegar no *Estudo 6*; alternância de anular, médio e indicador nas notas repetidas (trêmulo) no *Estudo 7*.

## E.2 Grupo-experimental

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2007.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 21 de março de 2007

PLANO DE AULA Nº 03

Grupo: Experimental

Aluno: PB

Sala: 07 (Memorial)

### 1. Atividades:

- Discussão breve sobre o artigo: “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão”.
- Revisão do assunto da aula anterior.
- Análise do vídeo gravado na aula nº1 juntamente com o aluno, para identificação dos problemas técnicos de mão esquerda.
- Explicação teórico-prática sobre aspectos técnicos da mão esquerda utilizando o material da aula anterior.
- Apresentação de novo material para as aulas posteriores.

### 2. Conteúdo:

#### (a) Mão direita

- Posição (revisão)
- Sonoridade (revisão)
- Execução de notas em cordas alternadas (revisão)
- Traslado (revisão)

#### (b) Mão esquerda

- Posição
- Traslado
- Movimento transversal

### 3. Objetivos:

- Trabalhar a mão direita e esquerda utilizando o *Brasileirinho* de João Pernambuco (violão I e II) e o *Tico-tico no Fubá* de Zequinha de Abreu (melodia, harmonia, harmonia com inversões e harmonia com inversões e baixos).
- Apresentar novo material: *Escorregando* de Ernesto Nazareth (melodia).

### 4. Material:

- MATOS, Robson Barreto. “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão”. *Ictus*: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, n. 01, p.29-35, dez. 1999. Semestral.
- Vídeo gravado na aula nº1 onde o aluno executou a peça: *La Catedral*, Movimento III - Allegro Solemne de A. Barrios Mangoré.
- GUIMARÃES, João Teixeira. *Brasileirinho*. Versão escrita no programa *Coda Finale* pelo autor em 2007.
- GRILO, Eustáquio. *Brasileirinho*. (segundo violão). Versão escrita no programa *Coda Finale* pelo autor em 2007.
- ABREU, Zequinha de. *Tico-tico no Fubá*. Versão escrita no programa *Coda Finale* pelo autor em 2007.
- NAZARETH, Ernesto. *Escorregando*. Versão escrita no programa *Coda Finale* pelo autor em 2007.
- CARLEVARO, Abel. *Escuela de la Guitarra*: exposición de la teoria instrumental. Buenos Aires: Barry, 1979. p. 77-99.

### 5. Descrição das atividades:

- **Artigo** - Discutiu-se sobre o artigo “Princípios sobre posição de mão direita na pedagogia do violão”. O professor chamou a atenção para os principais pontos: 1) Posição da mão direita utilizada no alaúde com o dedo polegar se movimentando para dentro da mão e o dedo mínimo apoiado no tampo; 2) Posição no “período Clássico” com utilização dos dedos i,m e a, mas ainda com restrições quanto ao dedo anular, e registro de violonistas ainda apoiando o dedo mínimo no tampo; 3) Tárrega - (Final de século XIX) mão direita levantada e utilização efetiva do dedo anular com toque apoiado; 4) Opinião polêmica de Carlevaro sobre posição perpendicular da mão direita. Defesa de David Russel e Lee Raya a favor da posição inclinada da mão por permitir um toque mais “cheio”.
- **Revisão** - O aluno comentou que tentou usar a unha do polegar mais curta como o professor havia sugerido mas, que achou que o som ficou “seco”. O professor achou de qualquer forma a sonoridade bem melhor e o aluno concordou. O professor pediu que o aluno tocasse o *Brasileirinho* (violão I) e observou a melhora do toque dos dedos i,m,a e p e recomendou ao aluno que estudasse mais lento pensando mais na técnica para melhorar ainda mais o toque. O professor pediu ao aluno que executasse o *Brasileirinho* (violão II) e comentou a melhora do toque. O professor pediu que o aluno estudasse em casa a peça *La Catedral* lentamente, transpondo as mudanças técnicas de mão direita para a peça. O professor pediu ao aluno que tocasse o acompanhamento do *Tico-tico no Fubá* e revisou o movimento de alternância entre p e i-m-a, alertando para o cuidado com a estabilidade da mão.
- **Vídeo** - O professor assistiu ao vídeo juntamente com o aluno e identificou os seguintes problemas técnicos de mão esquerda: 1) O aluno praticamente não utiliza a articulação do pulso nos deslocamentos da mão; 2) Na apresentação frontal da mão os dedos estão muito fechados fugindo da posição natural; 3) Em alguns momentos existe uma tensão nas costas da mão na região da terceira falange dos dedos, principalmente quando as notas estão localizadas nas

primeiras cordas. Recomendações: 1) Relaxar o pulso permitindo que a mão se posicione obedecendo a posição natural dos dedos; 2) procurar manter os dedos curvos eliminando tensões desnecessárias. Utilizar o movimento do braço e a articulação do pulso; 3) Isso se deve a falta de utilização do braço e pulso.

- **Explanação e aplicação prática da técnica** - Foi feita uma explanação teórico-prática sobre os aspectos técnicos da mão esquerda utilizando-se do repertório proposto: 1) Posição frontal da mão com os dedos ligeiramente abertos para alcançar as casas. O professor pediu ao aluno que tocasse a melodia do *Tico-Tico no Fubá* e trabalhou as apresentações e movimentações da mão esquerda.
- **Novo Material** - Foi apresentado o novo material a ser trabalhado nas aulas posteriores, alertando o aluno para os seguintes aspectos: utilização da alternância de indicador e médio nas notas repetidas; alternância de polegar, anular, médio e indicador nas notas repetidas (trêmulo).

# Apêndice F

## Exemplos de planos de aula do Estudo-principal

### F.1 Grupo-controle

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2008.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 21 de maio de 2008

PLANO DE AULA N°.10

Grupo: Controle

Aluno: A

Sala: Laboratório de Educação Musical

#### 1. Atividades:

- Trabalho com o *Estudo II* de Carcassi focando a alternância entre dedos da mão direita.
- Trabalho com o “Prelúdio” da *Suite para alaúde BWV997* de J. S. Bach.
- Apresentação de novo material para as aulas posteriores.

#### 2. Conteúdo:

- Execução de notas consecutivas
- Notas repetidas

- Alternância entre dedos da mão direita
- Posição da mão direita
- Movimento dos dedos da mão direita
- Interpretação

### 3. Objetivos:

- Trabalhar o toque de alternância entre dedos da mão direita, como parte do conteúdo: execução de notas consecutivas, através do *Estudo II* de Carcassi.
- Trabalhar a interpretação do “Prelúdio” da *Suite para alaúde BWV997* de J. S. Bach.
- Apresentar novo material: *Estudo VII* de Carcassi.

### 4. Material:

- Carcassi, Matteo. *25 Estudos OP. 60* (Nº. 1, 2 e 7), Eythorsson - The Guitar School, Disponível em: <http://www.eythorsson.com>.
- Bach, J. S. “Prelúdio” da *Suíte BWV997*.

### 5. Descrição das atividades:

- ***Estudo II* de Carcassi** - Foi feito um trabalho voltado para a técnica de mão direita (execução de notas consecutivas) utilizando este estudo. O professor instruiu o aluno como fazer o movimento de alternância de dedos da mão direita advertindo o aluno sobre a estabilidade da mão durante o movimento dos dedos. Falou sobre a forma de atacar a corda para não provocar ruído, através do movimento contínuo e rápido do dedo. Instruiu também a forma curva dos dedos da mão direita para que os dedos peguem a corda por baixo produzindo mais sonoridade e firmeza.
- **“Prelúdio” de Bach** - Nessa fase o aluno já estava tocando a peça de forma fluente e com uma interpretação já bem desenvolvida. O professor faz um trabalho

mais voltado para algumas questões de interpretação. O professor orientou o aluno para manter a sonoridade forte na parte final da peça. Falou também de algumas notas que precisavam ser sustentadas e outras que precisavam ser interrompidas para que não soem em momentos indesejáveis.

- **Novo Material** - O professor sugeriu ao aluno o *Estudo 7* de Carcassi para continuar o trabalho de execução de notas consecutivas de mão direita (alternância de dedos). Tocou o estudo e apresentou ao aluno as questões técnicas principais presentes.



## F.2 Grupo-experimental

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2008.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 14 de abril de 2008

PLANO DE AULA N°.06

Grupo: Experimental

Aluno: D

Sala: Laboratório de Educação Musical

### 1. Atividades:

- Trabalho com o choro *Escorregando* de Ernesto Nazareth focando a alternância entre dedos da mão direita.
- Trabalho com a música *Prelúdio IV* de Villa-Lobos.

### 2. Conteúdo:

- Execução de notas consecutivas
- Notas repetidas
- Alternância entre dedos da mão direita
- Posição da mão direita
- Movimento dos dedos da mão direita
- Interpretação

### 3. Objetivos:

Trabalhar o toque de alternância entre dedos da mão direita, como parte do conteúdo: execução de notas consecutivas, através do choro *Escorregando* de Ernesto Nazareth.

Trabalhar a interpretação e questões técnicas do *Prelúdio IV* de Villa-Lobos.

#### 4. Material:

- Nazareth, Ernesto. *Ecorregando*. Versão escrita no programa *Coda Finale* pelo autor, em 2007.
- Villa-Lobos, Heitor. *Prelúdio IV*. Paris: Max Eschig, 1954.

#### 5. Descrição das atividades:

- ***Escorregando*** - Foi feito um trabalho voltado para a técnica de mão direita (execução de notas consecutivas) utilizando esse choro. O professor corrigiu notas e sugeriu uma digitação para sustentação de algumas notas que devem ficar soando. Sugeriu a padronização da digitação nas notas repetidas (i-m ou m-a) e utilização do polegar nas notas da região grave que alternam com as notas repetidas na região aguda.
- ***Prelúdio IV*** - O aluno já estava tocando a peça fluente, mas precisava corrigir algumas coisas ainda de digitação. O professor advertiu o aluno para que não abafasse a primeira corda na segunda parte da música (arpejos). A corda estava sendo abafada pela mão esquerda e o professor instrui para que a mão fosse colocada mais para frente. O professor instrui para que os dedos sejam relaxados durante os traslados para não provocar ruídos indesejados. O professor instruiu o aluno para fazer o movimento do arpejo com mais sincronia e indicou alguns “crescendos” e “diminuídos” como parte da interpretação.

# Apêndice G

## Resultado da avaliação dos Juízes Independentes no estudo-piloto

		Grupo-Controle				Grupo-Experimental					
		Aluno PA		Aluno PC		Aluno PB		Aluno PD		Aluno PE	
Juiz	Elem. Téc.	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
JP1	1	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,0	4,0	4,0	6,0	6,0
	2	7,0	5,0	6,0	5,0	7,0	5,0	5,0	6,0	6,0	5,0
	3	6,0	5,0	6,0	6,0	6,0	5,0	5,0	6,0	6,0	5,0
	4	6,0	5,0	6,0	6,0	6,0	5,0	5,0	6,0	6,0	5,0
	5	4,0	4,0	6,0	5,0	4,0	4,0	5,0	5,0	6,0	6,0
	6	5,0	5,0	6,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0
	7	4,0	3,0	6,0	5,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	5,0
	8	5,0	4,0	6,0	5,0	6,0	5,0	5,0	6,0	6,0	5,0
	9	4,0	4,0	5,0	5,0	6,0	5,0	6,0	6,0	6,0	5,0

continua

Elementos Técnicos: 1) Mão direita - posição; 2) Mão direita - sonoridade; 3) Mão direita - execução de notas em cordas alternadas; 4) Mão direita - execução de notas consecutivas; 5) Mão direita - Polegar; 6) Mão direita - traslado; 7) Mão esquerda - posição; 8) Mão esquerda - traslado; 9) Mão esquerda - movimento transversal.

		Grupo-Controle				Grupo-Experimental					
		Aluno PA		Aluno PC		Aluno PB		Aluno PD		Aluno PE	
Juiz	Elem. Téc.	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
JP2	1	10	10	7,0	9,0	9,0	9,0	7,0	8,0	9,0	9,0
	2	6,0	7,0	6,0	8,0	7,0	8,0	6,0	6,5	7,0	7,0
	3	3,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
	4	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	9,0	8,0	8,0
	5	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	7,0	6,0	8,0	7,0	7,0
	6	6,0	8,0	8,0	8,0	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0	7,0
	7	10	10	7,0	8,0	10	10	8,0	8,0	8,0	8,0
	8	6,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
	9	6,0	7,0	8,0	8,0	9,0	9,0	8,0	8,0	7,0	8,0
JP3	1	7,0	8,5	9,0	9,0	7,5	8,5	6,5	7,5	7,5	7,5
	2	6,0	8,0	8,0	9,0	7,0	8,0	6,5	7,5	6,0	8,0
	3	6,5	7,5	8,5	7,5	8,0	8,0	8,0	8,0	7,0	8,0
	4	6,5	8,0	8,5	8,5	8,5	8,5	8,0	8,0	7,0	7,5
	5	6,5	7,0	8,0	9,0	7,5	8,5	5,5	7,5	8,0	7,5
	6	7,0	7,5	8,5	8,5	7,5	8,0	7,5	7,5	8,5	7,0
	7	6,0	7,5	7,5	8,5	7,5	7,5	5,5	7,5	8,0	8,0
	8	5,0	7,5	7,5	8,5	8,5	8,5	7,0	8,0	8,0	8,0
	9	7,0	7,0	8,0	8,0	7,0	7,5	7,0	6,0	8,0	8,0

continua

		Grupo-Controle				Grupo-Experimental					
		Aluno PA		Aluno PC		Aluno PB		Aluno PD		Aluno PE	
Juiz	Elem. Téc.	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
JP4	1	6,0	9,0	8,0	10	7,0	9,0	7,0	9,0	8,0	8,0
	2	7,0	9,0	8,0	10	8,0	10	8,0	9,0	7,0	8,0
	3	9,0	9,0	8,0	8,0	9,0	9,0	7,0	7,0	8,0	8,0
	4	9,0	9,0	8,0	8,0	8,0	10	8,0	8,0	8,0	8,0
	5	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
	6	-	-	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	8,0	8,0	8,0
	7	8,0	9,0	9,0	9,0	7,0	10	8,0	10	9,0	9,0
	8	6,0	9,0	9,0	8,0	7,0	10	8,0	10	9,0	9,0
	9	6,0	8,0	8,0	10	7,0	10	8,0	10	9,0	9,0
JP5	1	6,5	6,5	7,5	7,5	8,5	8,5	7,5	7,5	8,0	8,0
	2	7,5	7,5	8,0	8,0	8,5	8,5	7,5	7,5	7,5	7,5
	3	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,5	9,0	9,0	8,5	8,5
	4	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	9,0	9,0	8,5	8,5
	5	7,5	7,5	8,5	8,5	8,0	8,0	8,5	8,5	8,5	8,5
	6	7,0	7,0	8,0	8,0	7,5	8,0	9,0	9,0	7,5	8,0
	7	7,5	7,5	9,0	9,0	8,5	8,5	9,0	9,0	9,0	9,0
	8	7,5	8,0	9,0	9,0	8,5	8,5	8,5	9,0	8,5	8,5
	9	7,5	7,5	8,5	9,0	8,5	8,5	8,5	9,0	8,5	8,5

# Apêndice H

## Material de avaliação para os Juízes do estudo-principal

Observação: Foi incluído nesse apêndice apenas o material escrito, as cópias das gravações de áudio e vídeo não foram incluídas para preservar a identidade dos alunos que participaram do experimento.

### H.1 Orientações e procedimentos

Esse trabalho aborda o estudo da técnica violonística de alunos do *Curso de Graduação em Violão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. A amostra selecionada é representada por sete alunos aprovados no Vestibular de 2008 que tiveram treze aulas semanais consecutivas. Antes da aplicação de qualquer procedimento pelo professor, os alunos foram gravados executando uma peça de livre escolha (gravação “antes”). Depois de um trabalho voltado principalmente para o estudo técnico, os alunos executaram a peça que foi trabalhada durante o experimento (gravação “depois”). As gravações foram realizadas em um estúdio de gravação utilizando-se dos equipamentos do estúdio para gravação do áudio e as imagens foram gravadas utilizando-se de três câmaras portáteis (frontal, mão direita e mão esquerda) que foram editadas posteriormente. Os alunos estão identificados aqui por uma letra do alfabeto. Segue na tabela abaixo a relação dos alunos, as peças escolhidas e a marca dos violões utilizados nas gravações.

Aluno	Peças executadas	Marca do violão
“A”	Antes e depois: <i>Prelúdio da Suíte BWV997</i> (J. S. Bach)	Lúcio Jacob (luthier)
“B”	Antes: <i>Green Sleeves</i> (Anônimo) - Depois: <i>Almain</i> (R. Johnson)	Antes: Yamaha C70 - Depois: Eagle Clássico CH26
“C”	Antes: <i>Estudo N.1</i> (H. Villa-Lobos) - Depois: <i>Chôros N.1</i> (H. Villa-Lobos)	Giannini Série Clássico
“D”	Antes: <i>Estudo IV</i> (Radamés Gnattali) - Depois: <i>Prelúdio N.4</i> (H. Villa-Lobos)	Yamaha 137
“E”	Antes: <i>Mazurka - Chôro</i> (H. Villa-Lobos) - Depois: <i>Canção del Lladre</i> (Miguel Llobet)	Antes: Giannini Estudo - Depois: Yamaha CX40
“F”	Antes: <i>Prelúdio N.2</i> (H. Villa-Lobos) - Depois: <i>Valsa Op.8 N.4</i> (A. Barrios Mangoré)	Diodel Pires Pereira (luthier)
“G”	Antes: <i>Sonata Op.96 N.2</i> (M. Giuliani) - Depois: <i>Beatriz</i> (Edu Lobo e Chico Buarque - Arranjo de Marco Pereira)	Antes: Giannini Estudo - Depois: Yamaha CX40

O objetivo da avaliação é medir a variação nas performances de cada aluno nos momentos “antes” - Pré-teste e “depois” - Pós-teste da aplicação do procedimento e, em seguida, comparar os dados estatisticamente. Para isso o avaliador deverá atribuir notas de 0 a 10 (variação de 0,5 ponto) para a técnica de mão direita e mão esquerda observando os parâmetros técnicos definidos pelo pesquisador (ver Tabela de definições de parâmetros técnicos em anexo) em cada performance realizada pelos alunos nos momentos “antes” e “depois”. Para isso utilizar o DVD que acompanha esse material com o registro das performances dos alunos e o formulário de avaliação para o registro das notas atribuídas. A seqüência das gravações é aleatória, foram mantidas juntas apenas as gravações pertencentes ao mesmo aluno na ordem “antes” e “depois”. Para transitar entre as gravações utilize os botões de seleção de capítulo do aparelho de DVD. Terminada a avaliação, peço a V.S. que preencha o formulário eletrônico enviado por e-mail no link “Formulário de Avaliação” com as notas e, em seguida, colocar a data, nome e enviar clicando no botão “Enviar”.

## H.2 Tabela de definição dos parâmetros técnicos

Foram colocadas abaixo algumas definições que expressam o nosso entendimento acerca do que poderá ser um bom critério de pontuação. As definições estão baseadas na literatura vigente e contêm apenas os aspectos principais da descrição dos parâmetros técnicos, de forma a orientar as decisões dos avaliadores para pontuar os estudantes. Os parâmetros que não se aplicarem à música analisada devem ser desconsiderados.

Elemento técnico	Definição
Mão direita	
Posição	Antebraço, apoiado na lateral do violão, buscando o máximo de equilíbrio possível entre o peso da mão e o peso do braço de forma que, ao relaxar o conjunto mão-antebraço-braço, a mão se posicione sobre as cordas na altura da “boca” do violão. A mão deve permitir a posição diagonal dos dedos com relação às cordas. Os dedos devem permanecer curvos (posição natural) para permitir o toque com a utilização da polpa do dedo e da unha.
Sonoridade	Usar a unha lixada, de forma arredondada, acompanhando o formato da extremidade do dedo, para permitir um toque onde a corda irá entrar em contato com a polpa do dedo e a unha, produzindo um som “claro” e “cheio”.
Execução de notas em cordas alternadas	Refere-se ao toque sem a repetição de notas numa mesma corda. Exemplo: arpejo contínuo ou notas executadas em <i>campanella</i> , que pode ser um arpejo de acorde ou notas consecutivas. Nesse caso, deve-se observar a estabilidade da mão e a apresentação curva dos dedos, e utilizar o toque sem apoio. O dedo deve pressionar a corda por baixo e concentrar a articulação na base do dedo, para permitir uma sonoridade “cheia” e “clara”.

continua



Execução de notas consecutivas	Refere-se ao toque com repetição de notas numa mesma corda. Exemplo: Escalas ou trecho de escalas ou execução de notas diatônicas consecutivas ou intercaladas com notas de passagem. Normalmente utiliza-se o toque alternado entre dois dedos, na maioria das vezes entre indicador e médio, que pode ser com ou sem apoio. Aqui o dedo deve pressionar a corda por baixo e concentrar a articulação, na base do dedo, para permitir uma sonoridade “cheia” e “clara”. O traslado da mão, entre a primeira e sexta cordas, deve ser feito de maneira que a mão não mude a sua apresentação, evitando que o dedo se estire para alcançar as notas.
Polegar	O toque normal do polegar deve ser feito utilizando a polpa do dedo e a unha, sem apoio, para obter uma sonoridade “cheia” e “clara” e um toque preciso.
Traslado	Movimentação da mão tanto no sentido transversal, entre a primeira e sexta cordas, quanto no sentido longitudinal, para mudança de timbre ou execução de harmônicos. Usar o movimento do braço de forma que a mão não mude sua posição natural.
Mão esquerda	
Posição	Apresentação longitudinal - Mão paralela ao braço do violão, dedos curvos, abertura entre os dedos para permitir que cada dedo ocupe uma casa. Apresentação transversal - mão e cotovelo ligeiramente inclinados para a esquerda ou direita, permitindo tocar em cordas variadas.
Movimento transversal	Movimentação do conjunto mão-pulso-braço. O movimento deve ser feito com a ação combinada da articulação do pulso com o movimento do braço para evitar tensões desnecessárias.
Traslado	Movimentação da mão no sentido longitudinal. Movimentação do conjunto mão-braço para facilitar a ação dos dedos. Utilização do dedo-guia (dedo que permanece sobre a mesma corda).

## H.3 Formulário de avaliação

Observação: Foi enviado um formulário para cada aluno.

Universidade Federal da Bahia - Escola de Música 2008		
Doutorado em Música - Robson Barreto Matos		
Formulário de avaliação		
OBS: As notas podem variar em intervalos de meio ponto (ex ....7,5 - 8,0 - 8,5...). Terminada a avaliação, peço a V.S. que preencha o formulário eletrônico enviado por e-mail no link "Formulário de Avaliação" com as notas e, em seguida, colocar o nome e enviar clicando no botão "Enviar".		
ALUNO:		
Elemento avaliado	Notas	
	Antes	Depois
Mão direita		
Mão esquerda		
Observação:		

# Apêndice I

## Resultado da avaliação dos Juízes Independentes no estudo-principal

		Grupo-Controle						Grupo-Experimental							
		Aluno A		Aluno E		Aluno G		Aluno B		Aluno C		Aluno D		Aluno F	
Juiz		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
J1	<i>MD</i>	7,0	8,0	4,0	7,0	5,0	8,0	3,0	8,0	7,0	8,0	2,0	7,0	6,0	8,0
	<i>ME</i>	7,0	8,0	7,0	8,0	5,0	8,0	3,0	7,0	7,0	7,0	5,0	7,0	5,0	8,0
J2	<i>MD</i>	8,0	9,0	5,0	8,0	7,0	9,5	3,0	7,5	5,0	8,5	6,0	8,5	7,0	9,0
	<i>ME</i>	8,0	9,5	6,5	8,0	7,0	9,0	4,0	9,0	5,0	8,0	6,0	7,0	7,0	9,5
J3	<i>MD</i>	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	7,0	5,0	5,5	5,0	5,0	5,0	5,5
	<i>ME</i>	5,0	5,5	5,0	7,0	5,0	5,5	5,0	6,5	5,0	5,5	5,0	6,0	5,0	6,0
J4	<i>MD</i>	6,0	6,5	4,0	6,5	6,0	7,0	2,0	5,0	4,0	4,0	5,0	6,5	7,5	8,0
	<i>ME</i>	7,0	7,0	6,0	7,0	5,0	6,5	4,0	6,0	4,0	4,0	5,0	6,5	7,0	7,5
J5	<i>MD</i>	6,0	6,5	6,0	6,5	7,0	8,0	4,5	7,0	6,5	7,0	6,0	7,0	8,5	9,0
	<i>ME</i>	6,5	7,0	5,5	6,0	8,0	9,0	5,0	6,5	6,0	6,5	5,5	6,5	8,5	8,5

*MD* - Mão direita; *ME* - Mão esquerda

# Apêndice J

## Resultado da padronização das variáveis

### J.1 Mão direita

Juiz	Aluno	Grupo	Pré	Pós	Pós-Pré	Pós-Pré Z
1	A	C	7,0	8,0	1,0	-1,1
1	E	C	4,0	7,0	3,0	0,1
1	G	C	5,0	8,0	3,0	0,1
1	B	E	3,0	8,0	5,0	1,3
1	C	E	7,0	8,0	1,0	-1,1
1	D	E	2,0	7,0	5,0	1,3
1	F	E	6,0	8,0	2,0	-0,5
2	A	C	8,0	9,0	1,0	-1,5
2	E	C	5,0	8,0	3,0	0,3
2	G	C	7,0	9,5	2,5	-0,2
2	C	E	5,0	8,5	3,5	0,7
2	B	E	3,0	7,5	4,5	1,6
2	F	E	7,0	9,0	2,0	-0,6
2	D	E	6,0	8,5	2,5	-0,2
3	A	C	5,0	5,0	0,0	-0,6
3	E	C	5,0	5,0	0,0	-0,6
3	G	C	5,0	5,0	0,0	-0,6
3	B	E	5,0	7,0	2,0	2,1
3	C	E	5,0	5,5	0,5	0,1
3	D	E	5,0	5,0	0,0	-0,6
3	F	E	5,0	5,5	0,5	0,1
4	A	C	6,0	6,5	0,5	-0,7
4	G	C	6,0	7,0	1,0	-0,3
4	E	C	4,0	6,5	2,5	1,1
4	F	E	7,5	8,0	0,5	-0,7
4	D	E	5,0	6,5	1,5	0,2
4	B	E	2,0	5,0	3,0	1,5

continua

4	C	E	4,0	4,0	0,0	-1,2
5	G	C	7,0	8,0	1,0	0,1
5	E	C	6,0	6,5	0,5	-0,6
5	A	C	6,0	6,5	0,5	-0,6
5	B	E	4,5	7,0	2,5	2,1
5	C	E	6,5	7,0	0,5	-0,6
5	D	E	6,0	7,0	1,0	0,1
5	F	E	8,5	9,0	0,5	-0,6

## J.2 Mão esquerda

Juiz	Aluno	Grupo	Pré	Pós	Pós-Pré	Pós-Pré Z
1	A	C	7,0	8,0	1,0	-0,7
1	E	C	7,0	8,0	1,0	-0,7
1	G	C	5,0	8,0	3,0	0,7
1	B	E	3,0	7,0	4,0	1,4
1	C	E	7,0	7,0	0,0	-1,4
1	D	E	5,0	7,0	2,0	0,0
1	F	E	5,0	8,0	3,0	0,7
2	A	C	8,0	9,5	1,5	-0,6
2	E	C	6,5	8,0	1,5	-0,6
2	G	C	7,0	9,0	2,0	-0,3
2	C	E	5,0	8,0	3,0	0,5
2	B	E	4,0	9,0	5,0	2,0
2	F	E	7,0	9,5	2,5	0,1
2	D	E	6,0	7,0	1,0	-1,0
3	A	C	5,0	5,5	0,5	-0,9
3	E	C	5,0	7,0	2,0	1,7
3	G	C	5,0	5,5	0,5	-0,9
3	B	E	5,0	6,5	1,5	0,9
3	C	E	5,0	5,5	0,5	-0,9
3	D	E	5,0	6,0	1,0	0,0
3	F	E	5,0	6,0	1,0	0,0
4	A	C	7,0	7,0	0,0	-1,2
4	G	C	5,0	6,5	1,5	0,7
4	E	C	6,0	7,0	1,0	0,1
4	F	E	7,0	7,5	0,5	-0,5
4	D	E	5,0	6,5	1,5	0,7
4	B	E	4,0	6,0	2,0	1,4
4	C	E	4,0	4,0	0,0	-1,2
5	G	C	8,0	9,0	1,0	0,6

continua

5	E	C	5,5	6,0	0,5	-0,4
5	A	C	6,5	7,0	0,5	-0,4
5	B	E	5,0	6,5	1,5	1,6
5	C	E	6,0	6,5	0,5	-0,4
5	D	E	5,5	6,5	1,0	0,6
5	F	E	8,5	8,5	0,0	-1,5

# Apêndice K

## Exemplos de transcrições de aula do estudo-principal

### K.1 Grupo-controle

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2008.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 21 de maio de 2008

TRANSCRIÇÃO DA AULA Nº.10

Grupo: Controle

Aluno: A

Sala: Laboratório de Educação Musical

**Professor** - Você ficou de ver o *Estudo II* de Carcassi, não foi?

**Aluno A** - Sim.

**Professor** - Vamos começar com isso. Você falou sobre aquela questão da técnica da mão direita [toca corda solta alternando indicador e médio - o aluno tinha comentado da dificuldade de fazer isso rápido].

**Aluno A** - Sim.

**Professor** - É bom praticar isso.

**Aluno A** - Essa semana eu frisei bem isso e fiquei trabalhando técnica pura.

**Professor** - Pode fazer.

**Aluno A** - Fiquei trabalhando Carlevaro também.

**Professor** - Carlevaro é bom.

**Aluno A** - Ajuda um pouco, mas assim... esquentada, mas se você ficar dez minutos sem tocar, quando volta já...

**Professor** - É, mas isso você tem que ficar praticando. É estudo diário. Esse tipo de coisa não tem um efeito imediato.

**Aluno A** - [Toca o *Estudo II* de Carcassi].

**Professor** - Muito bem. Esse estudo para ter um bom efeito, você deve fazer diariamente como aquecimento e fazer lento. A forma de estudar é começar sempre lento e ir acelerando, chegando no limite da velocidade, porque assim você vai obter um melhor resultado [toca início rápido]. Nesse movimento... [alternância indicador e médio] você tem que pensar mais no movimento dos dedos. Você está fazendo um movimento com a mão [mão direita] quando toca... se você faz lento não tem tanto problema, mas quando você faz rápido [toca rápido] a mão tem que ficar parada. Tem que fazer pensando nesse movimento [movendo os dedos no ar]. Você pode praticar assim [faz o movimento batendo os dedos no fundo do violão].

**Aluno A** - [Repete o movimento batendo na lateral do violão] Sim.

**Professor** - O que vai dar precisão é saber coordenar bem esse movimento. Quando um dedo desce o outro sobe alternando.

**Aluno A** - Esse dedo [médio] é que trava.

**Professor** - É verdade. Mas, está bem, agora faça sempre pensando no movimento de alternância. É um movimento de dedo, a mão fica parada. Esse tipo de movimento você precisa saber estudar. É um exercício repetitivo que causa também uma estafa muscular caso você faça durante muito tempo. Não dá para ficar fazendo muito tempo sem parar para descansar porque causa um cansaço e você começa a perder o controle do movimento. Você tem que saber os limites.

**Aluno A** - Saber dosar um descanso.

**Professor** - Exatamente. O que eu gosto nesse estudo é que ele tem esse movimento [alternância entre indicador e médio] alternando com arpejo. Então não causa cansaço. É bem pensado porque ele tem isso antes [toca início - arpejo] e quando você faz



esse movimento você descansa a mão. Há uma quebra do movimento repetitivo.

**Aluno A** - Eu treinei as outras digitações também. Funciona para melhorar o i-m [indicador e médio]. Eu fazia até um limite com i-m, quando começava a fazer com m-a [médio e anular], fazia mais lento e quando voltava para o i-m me sentia mais confortável.

**Professor** - Na verdade, quando você está fazendo m-a você está exercitando o m. O i é um dedo mais rápido. Deixe-me ver o tamanho da sua unha [Observa a unha do aluno]. As vezes eu acho que sua unha esbarra muito na corda.

**Aluno A** - É.

**Professor** - Talvez seja a forma de atacar a corda. Quando você ataca a corda o movimento do dedo deve ser rápido. Não é colocar o dedo na corda para depois tocar. Você tem que pensar que o dedo vem no percurso... você faz esse movimento com o dedo... [mostra o movimento com o dedo inteiro] é um movimento circular. A ponta do dedo faz uma trajetória circular, então você tem que pensar numa posição da mão de forma que o dedo toque a corda e saia sem pegar na corda superior. Se eu coloco a mão aqui para tocar a terceira corda [toca mostrando] eu não me preocupo se o dedo vai pegar na quarta corda. O movimento do dedo tem que ser de uma forma que você não se preocupe do dedo esbarrar na outra corda. Se eu colocar o dedo para depois tocar vai provocar um ruído [toca mostrando]. Mas, se eu toco assim [toca] não causa ruído, porque o dedo não para na corda, ele passa e toca.

**Aluno A** - A corda está no caminho dele.

**Professor** - Exatamente. Você precisa praticar pensando nesse movimento.

**Aluno A** - [faz o movimento e o professor orienta - começa a fazer o *Estudo II*]

**Professor** - Pratique pensando nisso que você vai resolver esse problema do ruído.

**Aluno A** - O problema acontece mais quando eu faço fraco [piano].

**Professor** - Você tem que entender que o movimento do dedo é o mesmo, tanto forte como fraco, rápido ou lento. Eu faço forte [toca], quando eu faço fraco [toca] não significa que o dedo vai se mover mais devagar. O forte ou piano está relacionado com a quantidade de pressão que você faz na corda. Se eu pego a corda mais superficial sai

piano [toca], mas é o mesmo princípio, o dedo vem e na trajetória ele pega a corda. Está faltando você desenvolver mais esse movimento.

**Aluno A** - É. Quando eu toco piano eu diminuo a velocidade do dedo e termina esbarrando.

**Professor** - O toque é como um reflexo. Como um caratê. O caratê é um golpe rápido e preciso. Você tem que ter esse movimento no dedo, rápido e preciso.

**Aluno A** - [Repete o movimento em cordas soltas com dinâmica forte e piano].

**Professor** - Quando você faz piano o ruído aparece mais. Se você apurar bem o ouvido você vai ver que sempre tem um pouco de ruído. Isso é normal, pois você pega a corda vibrando, mas você tem que reduzir esse ruído.

**Aluno A** - [Toca corda solta observando].

**Professor** - Já reduziu bastante.

**Aluno A** - A idéia do movimento do dedo não parar é...

**Professor** - Isso é interessante.

**Aluno A** - É.

**Professor** - Você tem dois pensamentos no violão: quando você faz um movimento cíclico, escala ou arpejo, o que funciona é isso. Agora existe a preparação dos dedos que é você repousar os dedos sobre as cordas antes do toque, mas o movimento de repousar os dedos tem que ser rápido. Se eu faço isso [toca a corda solta e abafa rápido com o mesmo dedo que tocou]... isso também é um exercício... quando o dedo retorna para apoiar na corda ele tem que ser rápido. Se ele retorna lento acontece isso [toca mostrando o ruído], mas rápido o ruído desaparece [toca]. Às vezes você usa essa preparação, num acorde, por exemplo [toca um acorde preparando os dedos antes]. Resumindo, você tem isso [toca o acorde e prepara] ou isso [toca arpejo contínuo], aqui não tem preparação. É interessante praticar com o Carlevaro [toca].

**Aluno A** - É. [Toca com cordas soltas o Carlevaro e o professor vai instruindo]. [começa a tocar o *Estudo II*]. Assim melhora [tocando].

**Professor** - Como?

**Aluno A** - Pegar a corda mais em baixo.

**Professor** - É o certo. Quando o dedo pegar na corda precisa ter cuidado para pegar o dedo e a unha ao mesmo tempo [toca].

**Aluno A** - [Toca testando].

**Professor** - Mudando o ângulo tenha cuidado para pegar sempre os dois [dedo e unha].

**Aluno A** - [Começa o *Estudo II*].

**Professor** - Tente fechar um pouco mais os dedos [mão direita].

**Aluno A** - [Recomeça o *Estudo II*].

**Professor** - Quando você fecha os dedos, tente pegar mais por baixo da corda e pegar mais dedo na corda [mostra no violão explicando].

**Aluno A** - [Recomeça o estudo observando - toca o *Estudo VI* de Leo Brouwer].

**Professor** - Saiu bem nesse estudo.

**Aluno A** - É.

**Professor** - Observe se o seu dedo não está esbarrando na corda quando volta.

**Aluno A** - [Toca corda solta observando]. Acho que não, é na chegada mesmo.

**Professor** - Veja se quando o dedo volta a ponta não está passando pela corda vibrando [mostra no violão]. Pode acontecer isso.

**Aluno A** - É. [Toca observando].

**Professor** - Acho que é na chegada mesmo. Faça o primeiro [*Estudo I* de Carcassi].

**Aluno A** - [Toca o *Estudo I*].

**Professor** - Melhorou. Acho que você já pegou a idéia de fazer rápido o movimento do dedo. Tem coisas no violão que é só raciocinar que já sai.

**Aluno A** - [Repete o *Estudo I*]. É... sumiu mesmo.

**Professor** - O movimento de seu dedo já mudou. Nós definimos o Bach para gravar, não foi?

**Aluno A** - Isso.

**Professor** - Você está praticando?

**Aluno A** - Estou sim. Estava tentando aquela digitação [digitação sugerida para evitar o toque seguindo com o dedo 4].

**Professor** - Sim. Você conseguiu?

**Aluno A** - Olhando eu faço. Mas, quando eu estou tocando que chega essa parte só vem a outra digitação na cabeça. Eu estou dando ênfase também no volume, eu percebo que estou tocando tudo muito forte e fica estourando, mesmo em outra peça. Eu estou estudando bem devagar. Também o movimento dos dedos não estavam muito legal [alternância de indicador e médio], e eu parei para estudar isso.

**Professor** - Toque ela [*Prelúdio 997* de Bach].

**Aluno A** - [Toca o prelúdio].

**Professor** - Tem muita coisa melhor. Você se lembra que nós falamos desse final. Depois do forte você manter...

**Aluno A** - Eu lembrei, mas foi na hora.

**Professor** - Eu acho que fica melhor. Você chegou no auge então deixe para diminuir só no final.

**Aluno A** - [Toca o trecho e o professor orienta].

**Professor** - Acho que esse final é todo sonoro. Ela termina para cima.

**Aluno A** - [Repete o final mais forte].

**Professor** - Isso. Agora faça da parte onde repete o tema na região mais grave.

**Aluno A** - [Toca].

**Professor** - Prepare mais esse dedo, tire antes um pouco [dedo 3 que segura o *fa#* na *campanella* e toca logo em seguida] [toca mostrando]. Prepare esse dedo [3] para ele chegar antes de tocar a nota.

**Aluno A** - [Toca experimentando].

**Professor** - Isso. Vai dar mais segurança. [Toca mostrando o momento de tirar o dedo].

**Aluno A** - [Toca].

**Professor** - Isso. Em Bach você tem que saber o momento de tocar a nota e o momento de tirar os dedos. Isso influencia na sonoridade e na questão da segurança.

**Aluno A** - Quando o baixo é lá tem que ter cuidado para não interromper o som das outras notas que ficam soando [a nota presa fica entre duas cordas vibrando].

**Professor** - Você tem que colocar o dedo bem perpendicular. [Continua falando sobre tirar o dedo no momento certo]. As *campanellas* são bonitas, mas tem um limite de número de notas soando juntas. Teste aquela digitação [parte anterior] mas, se você chegar à conclusão que não vale a pena, não precisa mudar. Acho que vai soar mais orgânico. Da forma que você está fazendo soa mais cortado e ouve-se o arraste.

**Aluno A** - [Toca o trecho e o professor vai orientando].

**Professor** - Você está fazendo os *Estudos* I e II de Carcassi. Se você quiser pode estudar esse também (*Estudo VII*), tem notas repetidas e arpejos. [O professor toca o estudo e fala sobre as questões técnicas principais].

## K.2 Grupo-experimental

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA 2008.1

Doutorado em Educação Musical

Robson Barreto Matos

Data: 14 de abril de 2008

TRANSCRIÇÃO DA AULA N°.06

Grupo: Experimental

Aluno: D

Sala: Laboratório de Educação Musical

**Professor** - Você estudou o *Escorregando*?

**Aluno D** - Sim. Você que começar por ele?

**Professor** - Sim, vamos.

[Enquanto a aluna pega o violão, o professor toca o início da música].

**Aluno D** - Você faz o mi com corda presa? [referindo-se a nota mi que deve ser sustentado enquanto executa-se as nas notas repetidas na região mais aguda].

**Professor** - Sim [toca]. Menos o último.

**Aluno D** - Para voltar [início da próxima frase].

**Professor** - É. Vamos ver sua digitação.

**Aluno D** - Está no diapasão?

**Professor** - Sim.

**Aluno D** - Eu tenho que olhar o diapasão... eu...

**Professor** - Tem que conferir sempre.

**Aluno D** - Conferir sempre. [toca primeira parte da melodia] O problema é a direita [mão].

**Professor** - Mas, o objetivo é exatamente praticar a alternância dos dedos.

**Aluno D** - Eu fico pensando “estou tocando com o dedo errado” [continua e toca a segunda parte]. É isso?

**Professor** - O final está errado. [olha a partitura] Essa nota é fá# [penúltima nota da primeira parte].

**Aluno D** - [repete a segunda parte].

**Professor** - Isso. [sugere uma digitação para a última nota na segunda corda].

**Aluno D** - [experimenta a digitação e continua tocando a terceira parte].

**Professor** - [Corrige o si bemol que está na armadura e a aluna está tocando si natural]

**Aluno D** - [Continua tocando a terceira parte um pouco insegura nas notas]

**Professor** - É bonita essa parte. O ritmo é interessante.

**Aluno D** - É. Parece um maxixe.

**Professor** - É, a música do início do século tem influência do maxixe.

**Aluno D** - Aqui eu pensei em fazer assim [última nota na quarta corda para preparar a mão para a volta à primeira parte].

**Professor** - Isso. Deixa eu falar algumas coisas. É interessante você segurar essa nota e tocar como se fossem duas vozes [sustentar as notas mais graves enquanto se executa as notas repetidas na região mais aguda]. Isso é bem típico do Choro, de forma geral também no Barroco se encontra muito isso. É para ser pensado como duas vozes, na verdade podia se escrever semínima aqui [nas notas mais graves].

**Aluno D** - Manter esse mi preso [uma das notas da região mais grave].

**Professor** - Isso. Eu digitei segurando, olhe como soa [toca]. Aqui tem uma melodia [notas que se movimentam] e se você articula ela não aparece porque fica cortada. Acho interessante você pensar numa digitação para manter ela presa.

**Aluno D** - Ok.

**Professor** - Na segunda parte também... [olha a partitura], aliás não, a segunda parte não tem isso, só aqui [toca - notas em oitava].

**Aluno D** - Manter aqui [toca as oitavas].

**Professor** - [sugere uma digitação mais padronizada para as oitavas].

**Aluno D** - [Reclama do barulho do atrito do dedo com a quarta corda].

**Professor** - Passe um pouco de creme hidratante nos dedos que ajuda a diminuir o barulho.

**Aluno D** - Legal. Ele escorrega?

**Professor** - Isso, não pode ser muito. Na segunda parte você poderia padronizar a digitação [mão direita nas notas repetidas]. Às vezes você faz assim [indicador e médio], às vezes assim [médio e anular]. O ideal é fazer sempre com a mesma digitação. Como exercício tudo é válido, mas pensando na música...

**Aluno D** - Eu não devo diversificar para não mudar o som?

**Professor** - Isso. Musicalmente falando acho que fica melhor padronizado. [toca com indicador e médio]. O que tem de melhor nessa segunda parte é praticar a alternância dos dedos. Como é uma técnica muito usada, não tem problema se você salta de uma corda para a outra, isso tem até que ser praticado, pois você tem passagens rápidas numa música com alternância de dedos e saltos. O salto não é um problema [entre cordas distantes] é uma agilidade que a mão [mão direita] tem que ter, é o traslado.

**Aluno D** - [Toca experimentando indicador e anular].

**Professor** - É interessante nessa parte você praticar com várias digitações. Como estudo, fazer com i-m, m-a, fazer, já pensando em trêmulo, [anular, médio, indicador e anular - toca].

**Aluno D** - E fica bonito. E esse aqui? [primeira parte o mi pedal referindo-se a digitação da mão direita].

**Professor** - Eu uso o polegar [na nota mi]. Fica mais fácil para a mão direita.

**Aluno D** - É.

**Professor** - A mão fica mais estável. Subir indicador e médio rápido para tocar uma nota é complicado.

**Aluno D** - [Experimenta enquanto o professor instrui e sugere digitação para facilitar].

**Professor** - Mas, está bem, vá praticando, decore e toque várias vezes pensando no estudo [continua instruindo como estudar, usar digitações diversas nas notas repetidas, praticar o acompanhamento com inversões e baixos, etc]. Toque a melodia que eu vou tocar o acompanhamento.

**Aluno D** - [Toca, mas se atrapalha e para logo no início]. Vou estudar mais isso.

**Professor** - Faça novamente.

**Aluno D** - [faz, mas atrapalha a forma].

**Professor** - Do início.

**Aluno D** - [Repete].

**Professor** - É interessante o diálogo dos baixos com a melodia.

**Aluno D** - Muito.

**Professor** - O violão de sete cordas no Choro traz muita riqueza porque faz contrapontos com a melodia, movimentos contrários, cromatismos. É um cromatismo criado com as inversões dos acordes [mostra na partitura].

**Aluno D** - É preciso estudar... mão direita...

**Professor** - Estude mais ela, na próxima aula... na próxima semana não tem aula, é feriado, você tem 15 dias, estude bastante.

**Aluno D** - Mais do que estudar, trazer pronto.

**Professor** - Vamos ver o “prelúdio”? (*Preludio IV* de Villa-Lobos).

**Aluno D** - Vamos.

**Professor** - Eu ouvi umas gravações no *YouTube*, você já entrou?



**Aluno D** - Não.

**Professor** - É interessante, você coloca *Prelúdio IV* e acha John Willams tocando...

**Aluno D** - Huau!

**Professor** - David Russel, muita gente, japonês que não acaba mais... Vale a pena ver John Willams, apesar de não gostar muito da interpretação dele, vale a pena ver o cuidado que ele tem em tocar limpo, a câmara mostra detalhes das mãos dele. A questão dos harmônicos que eu te falei para tirar os dedos [mostra no violão - dedos da mão esquerda logo após de produzir os harmônicos], ele faz exatamente isso. [Instrui como pesquisar no *YouTube*]. Vamos ver o *Prelúdio IV* (Villa-Lobos).

**Aluno D** - [Toca]

**Professor** - [Corrige algumas coisas de digitação]

**Aluno D** - Saiu mais ou menos.

**Professor** - Isso leva um tempo para amadurecer [arpejos na segunda parte]. Você pode começar mais lento e acelerar.

**Aluno D** - [repete]. Tem que ter cuidado para não abafar a primeira corda.

**Professor** - Isso.

**Aluno D** - [Continua]. Às vezes eu abafar e é o quarto dedo [mão esquerda].

**Professor** - Precisa deixar a mão mais para frente e os dedos mais curvos.

**Aluno D** - [Continua].

**Professor** - Faça o final mais tranqüilo [Toca].

**Aluno D** - Eu posso segurar?

**Professor** - Sim. Fica melhor porque é o final.

**Aluno D** - [Repete o final].

**Professor** - Está bem. O que precisa é tempo, quanto mais você estudar vai sair mais fluente. Estude bastante com o metrônomo, lento e observando os traslados para unir bem os acordes.

**Aluno D** - E é necessário suspender os dedos para não ficar com esse ruído. [mão esquerda].

**Professor** - Sim. Mas, o ruído até que não está muito. Com relação à mão direita, o som precisa sair mais uniforme, estou ouvindo muito o anular. Toque mais claro o indicador e médio [arpejos].

**Aluno D** - [Toca].

**Professor** - Isso. Melhor.

**Aluno D** - [Continua]. Posso tocar aqui com apoio? [Notas finais da segunda parte].

**Professor** - Pode.

**Aluno D** - É melhor tocar mais forte ou mais piano?

**Professor** - Na verdade tem os “crescendos”. Você deve crescer até essas notas na região grave, depois retoma a dinâmica e cresce novamente.

**Aluno D** - [Repete a segunda parte].

**Professor** - Julian Bream faz isso muito rápido, mas eu não gosto tão rápido.

**Aluno D** - [Continua].

**Professor** - Então é isso, continue estudando [instrui para estudar lento, com metrônomo, mais preciso].

**Aluno D** - E esse som do dedo-guia não tem problema? [glissando].

**Professor** - O traslado precisa ser rápido para não acontecer isso e você precisa relaxar o dedo.

**Aluno D** - [Continua].

**Professor** - Com o tempo vai ficando mais leve, no início fica um pouco pesado são muitos acordes.

**Aluno D** - É, tem que pensar nas mudanças.

**Professor** - E precisa automatizar.

**Aluno D** - A seqüência não é difícil de memorizar é só a questão da agilidade.

**Professor** - É muito violonístico. E os acordes seguem quase sempre os mesmos formatos.

**Aluno D** - [Repete].

**Professor** - Você tem que ter cuidado com isso aí que está acontecendo agora (mostra no violão - última nota de cada acorde mais longa). Não pode perder a sincronia do ritmo entre uma nota e outra. Mas, é isso, estude mais, que depois podemos falar mais sobre a interpretação. A dinâmica não é muito complexa é mais ou menos o que está escrito.

**Aluno D** - [Toca o início novamente].

**Professor** - É um pouco mais lento. Bem *cantabile*.

**Aluno D** - [Continua].

**Professor** - Isso.

**Aluno D** - [Continua].

**Professor** - É isso. O andamento está melhor.

# Anexo

## Programa do Vestibular de Música - Curso de Instrumento da UFBA

PROVA ESCRITA (para todos os cursos) – (peso 4)

### a) Teoria Musical

Todo o programa de Teoria Elementar a seguir:

- Pauta musical: função e tipos; linhas suplementares.
- Claves: função, origem; destinação particular de cada uma das claves. Claves antigas.
- Notas: origem dos seus nomes.
- Figuras e pausas: valor proporcional e valor relativo. Figuras antigas.
- Compassos: função, representação, classificação; unidade de tempo e unidade de compasso; tempos fortes e fracos; separação e marcação dos compassos.
- Ponto de aumento, ligadura; contratempo, síncope e quiálteras; staccato e legato; fermata e suspensão; anacruse.
- Sinais de alteração.
- Tons e semitons.
- Intervalos: denominação, classificação, inversão.

- Escalas em geral. Graus da escala.
- Modos litúrgicos.
- Armaduras. Tonalidades; meios de conhecer o tom; tons vizinhos e afastados; tons homônimos. Enarmonia.
- Vozes: classificação e extensão.
- Ornamentos.
- Andamentos; relação entre os diversos andamentos. Metrônomo.
- Série harmônica.
- Transposição. Modulação.
- Acordes de três, quatro e cinco sons; denominação, classificação e inversões.
- Sinais de abreviatura: repetição, salto, volta, de intensidade, de oitava.
- Dinâmica e agógica.
- Propriedades físicas do som: altura, intensidade, duração e timbre.
- Noções de História da Música.
- Os principais estilos e formas de música de tradição erudita européia e brasileira.
- Compositores brasileiros e internacionais.
- Música popular brasileira.

### **Referências bibliográficas**

BENNETT, R. *Uma breve história da música*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BENNETT, R. *Elementos básicos da música*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

- GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- LACERDA, Osvaldo. *Teoria elementar da música*. 5 ed. São Paulo: Ricordi, s/d.
- LOVELOCK, William. *História concisa da música*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MED, Bohumil. *Solfejo*. Brasília: Musimed, 1980.
- MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 3 ed. Brasília: Musimed, 1980.
- PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. *Princípios básicos da música para a juventude*. 3 ed. Rio de Janeiro: Iguassu, 1956. 2 v.
- PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. *Harmonia: da concepção básica à expressão contemporânea*. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1977 (v.1) e 1987 (v.2).
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*. 6 ed. São Paulo: Art Editora, 1991.
- TREIN, Paul. *A linguagem musical*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

### (b) Ditado Musical

- Ditado melódico em clave de sol e/ou em clave de fá.
- Ditado a duas vozes em claves de sol e fá.
- Ditado rítmico em compasso simples e/ou composto.

PROVA ORAL (para todos os cursos) – (peso 5)

A prova constará de:

- Solfejos nas claves de sol e fá.
- Leitura rítmica.
- Identificação auditiva de intervalos, acordes, arpejos e cadências (Perfeita e Plagal).
- Repetição de ritmos e frases melódicas executados ao piano.

PROVA PRÁTICA DE INSTRUMENTO – (peso 7)

A prova consistirá na execução de exercícios musicais, que evidenciem a proficiência técnica do candidato, e na execução de peças da literatura musical específica, de diversas épocas e estilos.

O candidato (com exceção dos que optarem por instrumento de percussão) deverá apresentar um programa musical de que constem:

- Escalas maiores e menores.
- Arpejos maiores e menores.
- Dois (2) exercícios de técnica instrumental.
- Um (1) movimento de concerto ou sonata.
- Uma (1) peça de autor brasileiro.

Além desse programa, anteriormente preparado, o candidato, qualquer que seja o instrumento optado, deverá executar obras ou trechos de obras com leitura à primeira vista.

Critérios de avaliação (para todas as provas, no que couber)

- precisão, clareza e objetividade das respostas.
- precisão rítmica e métrica, afinação, sonoridade e respeito aos sinais de intensidade, agógica e andamento.
- musicalidade.
- conhecimento de épocas e estilos.
- técnica e interpretação instrumental e vocal.
- equilíbrio e fluência do discurso musical,
- propriedade dos gestos.
- liderança e capacidade organizativa.
- capacidade de improvisação.

Universidade Federal da Bahia-UFBA  
Escola de Música/Programa de Pós-Graduação em Música

---

Rua Basílio da Gama, s/n - Canela Campus Universitário do Canela  
CEP: 40140-060 - Salvador- BA  
<http://www.escolademusica.ufba.br/>