João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Oswaldo Lorenzo Quiles
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

FATORES DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL:

o caso da Escola Pracatum

EDITORA Unimontes

João F. S. de Quadros Júnior, Oswaldo L. Quiles, Ana C. G. dos Santos Tourinho — FATORES DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL — EDITORA Unimontes

ISBN 978-85-7739-094-6
9 788577 390946

EDITORA Unimontes

MS. JOÃO FORTUNATO JÚNIOR
Doutorando em Educação Musical pela Universidad de Granada (Espanha). Mestre em Música/Educação Musical pela UFBA. Licenciado em Artes/ênfase em Música pela UNIMONTES.

DR. OSWALDO LORENZO QUILES
Doutor em Ciências da Educação pela UNED (Espanha). Professor do Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal da Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada-Espanha).

DRA. ANA CRISTINA TOURINHO
Doutora em Música/Educação Musical pela UFBA. Mestre em Música/Educação Musical pela UFBA. Professor Adjunto da UFBA.

**A edição deste livro foi financiada pelo Programa de Doutorado "Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar" da Universidad de Granada.*

Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical:

o caso da Escola Pracatum

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Oswaldo Lorenzo Quiles
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: *o caso da Escola Pracatum*

EDITORA
Unimontes

Montes Claros
2009

Copyrigth © : Universidade Estadual de Montes Claros

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES

REITOR
Paulo César Gonçalves de Almeida

VICE-REITOR
João dos Reis Canela

DIRETOR DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES
Giulliano Vieira Mota

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA
Humberto Velloso Reis

DIVISÃO GRÁFICA
Paulo Henrique Pimentel Veloso

CONSELHO EDITORIAL
Maria Cleonice Souto de Freitas
Rosivaldo Antônio Gonçalves
Sílvio Fernando Guimarães de Carvalho
Wanderlino Arruda

REVISÃO LINGUÍSTICA
Responsabilidade do(s) autor(es)

IMPRESSÃO/ MONTAGEM
Imprensa Universitária/ Unimontes
Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro

EDITORAÇÃO GRÁFICA/CAPA
Maria Rodrigues Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge.

Q1f Quadros Júnior, João Fortunato Soares de.
Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical : o caso da Escola Pracatum / João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Oswaldo Lorenzo Quiles, Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho. – Montes Claros, MG : Unimontes, 2009.
189 p. : il.

Bibliografia: p. 179-189.
ISBN 978-85-7739-094-6

1. Música – Aprendizagem – Escola. 2. Música – Escola Pracatum. I. Quiles, Oswaldo Lorenzo. II. Tourinho, Ana Cristina Gama dos Santos. III. Título. IV. Título: o caso da Escola Pracatum.

CDD 780.92

2009
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

EDITORA UNIMONTES
Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro - s/n
Cx. Postal: 126 - CEP: 39401-089 - Montes Claros (MG) -
e-mail: editora@unimontes.br - Fone:(038) 3229-8214

Filiada à
ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

SUMÁRIO

Introdução 7
1 Aprendizagem Musical e Seleção de Repertório: revisão de literatura sobre fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem musical 11
2 Candeal e Pracatum: história e influências no processo educacional 25
2.1 Candeal: terreiro dos timbaleiros 27
2.2 Pracatum: de Escola Profissionalizante de Músicos de Rua a Centro de Educação Profissional 36
3 Metodologia 49
3.1 Abordagem e desenho da pesquisa 49
3.2 Escolha do Universo 52
3.3 Escolha dos Casos 52
3.3.1 Docentes 53
3.3.2 Discentes 54
3.3.2.1 A1 55
3.3.2.2 A2 56
3.3.2.3 A3 56
3.3.2.4 B1 56
3.3.2.5 B2 57
3.3.2.6 B3 57
3.3.2.7 C1 57
3.3.2.8 C2 58
3.3.2.9 C3 58
3.4 Instrumentos de coleta de dados 58
3.4.1 Observações em campo 59
3.4.2 Questionários 60
3.4.3 Entrevistas 61

3.4.4 Registros..... 63
3.4.4.1 Manual..... 63
3.4.4.2 Fotográfico..... 64
3.4.4.3 Em áudio..... 65
3.4.4.4 Em vídeo..... 65
3.5 Análise dos dados..... 66
3.5.1 Questionários..... 67
3.5.2 Entrevistas..... 67
3.5.3 Registros..... 68
4 Análise dos Dados: o processo, os empecilhos e o papel do repertório..... 69
4.1 Questionários..... 69
4.1.1 1ª Série..... 70
4.1.2 2ª série..... 72
4.2 Entrevistas Iniciais: Professores..... 79
4.2.1 Caracterização das aulas..... 79
4.2.2 Objetivos..... 82
4.2.3 Material Didático e Repertório..... 86
4.2.4 Contexto..... 89
4.3 Entrevistas Iniciais: Alunos..... 92
4.3.1 Origem..... 93
4.3.2 Histórico..... 95
4.3.3 Ensino profissionalizante e escolha da Pracatum 100
4.3.4 Objetivos pessoais..... 103
4.4 Avaliação Diagnóstica..... 111
4.5 Relato das aulas observadas..... 118
4.5.1 Professor A..... 119
4.5.2 Professor B..... 124
4.5.3 Professor C..... 128
4.6 Avaliações: resultados..... 136
4.6.1 Professor A..... 137
4.6.2 Professor B..... 151
4.6.3 Professor C..... 158
4.7 Alunos: Entrevistas finais..... 164
5 Conclusões e recomendações..... 173
Referências..... 179
Anexo..... 191

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de música vem sendo objeto de pesquisa para vários estudiosos (Cowell, 1992; Elliot, 1995; Gerling, 1995; Tourinho, 1995, 2002; Del Ben, 1996; 2001; Hallam, 1997; Queiroz, 2000; Schön, 2000; Swanwick, 2003). Principalmente a partir dos apontamentos da psicologia no século XX, cresce a preocupação em se promover uma educação musical enriquecedora, transformando o aprendizado de música em uma experiência significativa.

Com essa inquietação, eleva-se o número de trabalhos acerca dos diversos fatores que exercem influência sobre o processo de ensino e aprendizagem musical (Leonhard e House; 1959; Swanwick, 1979; 1988; 1994; 2003; Cowell, 1992; Elliot, 1995; Tourinho, 1995; 2002; Plaza, 2000; Hentschke e Del Ben, 2003). Entretanto, podemos observar um grande desequilíbrio em relação à predileção por alguns temas (metodologias de ensino, currículo, avaliação e motivação, por exemplo) em detrimento a outros – seleção de repertório. Este último, por sinal, é apontado em diversos trabalhos como fator fundamental para a aprendizagem de música. Entretanto, como afirma Roseboom (2006), a literatura que trata sobre seleção de repertório ainda é pequena em vista do que historicamente e atualmente se produz para a área da Educação Musical como um todo. Mesmo assim, podemos destacar os esforços de Tourinho (1995), Apfelstadt (2000),

Crocker (2000), Queiroz (2000), Reynolds (2000), Oliveira e Tourinho (2003), Torres et al (2003) e Fireman (2006, 2007), trabalhos esses preocupados em promover recursos interessantes a serem levados em consideração pelos docentes de música na seleção e na aplicação do repertório.

A partir da leitura e reflexão desses trabalhos, decidimos como objetivo desse estudo verificar a influência do repertório no processo de ensino e aprendizado de música, escolhendo como universo de pesquisa o curso de violão oferecido pelo Centro de Educação Profissional Pracatum[1], uma escola de música de Salvador – atualmente vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia – que oferece ensino profissionalizante gratuito em diversos instrumentos.

Consciente de que a seleção e aplicação do repertório são fatores importantes – porém não isolados – do todo processual, optamos por abordar também outros itens que foram considerados de grande relevância para esse estudo, apresentando uma análise profunda do processo de ensino e aprendizagem de violão na Pracatum. Adotando uma abordagem essencialmente qualitativa, observamos e registramos em vídeo e áudio aulas do primeiro trimestre do ano de 2007, contemplando três professores e nove alunos dessa instituição que concordaram em participar dessa pesquisa. Com isso, foram geradas aproximadamente 30 horas de registros em áudio e vídeo, além de diários de campo (que nesse trabalho optou-se por chamar de registro manual) e fotografias do ambiente pesquisado.

[1] Serão utilizadas as denominações Centro de Educação Profissional Pracatum e Escola de Música Pracatum como sinônimos, em conformidade com o histórico dessa instituição.

Como justificativa para esse trabalho, acreditamos que um estudo que venha tratar de aspectos particulares ao ensino de música – sobretudo em nível profissionalizante – mas que priorize caracteres idiossincráticos do Centro de Educação Profissional Pracatum, sirva de parâmetro para outros estudos que porventura vierem tratar deste ou de assuntos afins. Além disso, cremos que tal trabalho venha enriquecer a produção bibliográfica da área de Educação Musical, proporcionando reflexões e ferramentas de auxílio à classe docente em música para as suas práticas educativas.

Construindo uma relação entre os acontecimentos observados nas aulas de violão durante o período de coleta de dados e as idéias trazidas sobre os princípios para uma sólida educação musical na literatura consultada, observamos alguns procedimentos importantes que constituem o ato da educação, entendendo esta como um processo dialógico e complexo no qual há interação entre professor e aluno, ocorrendo fluxo de informações oriundas de ambas as partes, construindo-se o conhecimento a partir das reflexões suscitadas nesse processo de interação.

Esse trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, é apresentada a revisão da literatura consultada sobre os temas aprendizagem musical e repertório, abrindo uma rápida discussão sobre o item motivação, muito presente nas observações referentes ao processo de ensino e aprendizagem musical. No capítulo seguinte, é abordado o contexto em que essa pesquisa foi realizada, apresentando dados singulares sobre o Candeal e o Centro de Educação Profissional Pracatum, ressaltando questões históricas, culturais, organizacionais e, sobretudo, musicais. O tercei-

ro capítulo foi destinado à metodologia utilizada, apresentando as escolhas sobre a abordagem, o desenho, os casos, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise. Na seqüência, o quarto capítulo trata da análise dos dados coletados, onde são realizadas reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de violão, o que suscitou no quinto e último capítulo algumas conclusões e recomendações sobre o problema de pesquisa estabelecido.

1 Aprendizagem Musical e Seleção de Repertório: revisão de literatura sobre fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem musical

O interesse pela compreensão de como se realiza a aprendizagem foi fortemente intensificado a partir do início do século XX, sendo desenvolvidas diversas experiências e teorias a respeito desse assunto. Essas pesquisas foram desencadeadas por estudiosos da psicologia, sendo possível destacar duas vertentes principais: a escola behaviorista – tomando destaque pesquisadores como Skinner, Thorndike, Watson, Spence – e a cognitiva – exemplificada por Bruner, Köhler, Koffka e Wertheimer (Abeles et al, 1984). Existem diferenças ideológicas entre essas duas escolas.

> Os behavioristas descrevem aprendizagem como o desenvolvimento de um "vínculo" ou associação entre um fator do ambiente ou estímulo e um comportamento ou resposta. [...] Os cognitivos focam sobre as experiências cognitivas diferenciadas. A incorporação dessas experiências – as quais envolvem signos, símbolos, conceitos ou proposições – dentro de uma estrutura cognitiva dos indivíduos dá a eles significados[1] (idem, p. 162-163, tradução nossa).

[1] Behaviorists describe learning as the development of a "bond" or association between an environmental factor or stimulus ad a behavior or response. [...] The cognitive position focuses on differentiated cognitive experiences. The incorporation of these experiences – which are evoked by signs, symbols, concepts, or propositions – into an individual's cognitive structure gives them meanings.

Esses trabalhos influenciaram os objetivos relacionados à área de educação (Bloom et al, 1973). Levando em consideração os fatores apresentados pelos pesquisadores da psicologia, tiveram início trabalhos envolvendo as duas áreas, visando ajudar o aluno a se desenvolver de maneira ampla, produzindo uma educação eficiente. De acordo com Bruner (1966, p. 48), "uma teoria de aprendizagem deveria se preocupar em como algo pode ser mais bem aprendido, isto é, em melhorar e não em descrever o ensino".

Tais discussões tiveram reflexos também nas atividades relacionadas à educação musical. Diversos pesquisadores dessa área trataram de desenvolver investigações sobre aprendizagem musical, buscando resultados que consolidassem a área e ajudassem a desenvolver caminhos ou perspectivas que contribuíssem com a classe docente. As teorias elaboradas, em sua maioria, tiveram como base comum os trabalhos de Jean Piaget sobre os estágios de desenvolvimento infantil. Hargreaves e Zimmerman (1992) dão destaque às experiências de Swanwick e Tillman (Teoria da Espiral de Desenvolvimento Musical), à Teoria de Serafine e ao Projeto do Grupo Zero, de Havard. Além destes, destacam-se nomes como Elliot (1995), Sloboda (1985), Schön (2000), entre outros.

Os trabalhos que avaliavam o desenvolvimento musical geralmente estiveram muito atrelados aos métodos de ensino tradicionais elaborados por educadores como Kodály, Willems, Orff, Suzuki, Dalcroze, entre outros, sendo muitas vezes utilizados de maneira inadequada. Na aplicação dessas propostas, muitos educadores não consideravam o contexto e a experiência do aluno como fator de influência, unilateralizando os processos de aprendizagem.

> Pouca ou nenhuma reflexão ocorreu sobre os pressupostos filosóficos e psicológicos desses métodos, as bases socioculturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica. Conclusão: foi imediata a adoção de séries de exercícios da linguagem musical (embora desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização no novo contexto sociocultural), exercícios esses isentos de dimensão estética e musical, que fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e sentido (Santos, 1994, p. 10).

Mesmo contemplando métodos elaborados por educadores musicais brasileiros, a proposta geralmente tinha como foco o ensino de elementos musicais constituintes do repertório de influência européia, considerado como ideal ou "bom" (Swanwick, 1992). Tais iniciativas modelavam o aprendizado somente para os padrões da música ocidental, tornando a linguagem artística vazia de sentido, transformando-se em um verdadeiro desencontro. Com isso, embora a linguagem musical se fizesse presente como forma espontânea de comunicação e expressão no cotidiano, não havia prazer em sua vivência nas situações formais de ensino-aprendizagem (Santos, 1994).

Preocupados em tornar o ensino de música uma experiência enriquecedora, muitos educadores despertaram seus interesses pelos aspectos inerentes ao processo de aprendizagem musical. Bruner (1966, p. 50) chama esses aspectos de predisposições: "é costumeiro, ao discutir as predisposições para a aprendizagem, focalizar os fatores culturais, motivacionais e pessoais que influem no desejo de aprender, de tentar solucionar problemas". Ainda sobre as predisposições, Fireman (2006, p. 32) afirma que "não se pode desconsiderar que o aluno só aprenderá se assim o quiser, ou seja, de como ou quanto esteja interessado em investir seu tempo no aprendizado de um ofício". Corroboramos com essa afirmação, destacando que é dever do professor fazer com que o interesse dos seus alunos seja despertado, propi-

ciando um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Uma das principais maneiras para isso é a partir do repertório musical trabalhado. Nele estão embutidos não somente o ensino de conteúdos curriculares, mas também a transmissão da filosofia dos professores em termos do que eles acreditam que seja necessário que os estudantes aprendam para alcançar crescimento musical (Apfelstadt, 2000). Para Tourinho (1993, p. 20), "saber o que selecionamos e o que os alunos selecionam faz parte da nossa função de educar e aprender". Reynolds (2000) considera o repertório como a base do currículo para um processo de ensino e aprendizagem de música eficaz:

> A música que você escolhe torna-se, na maioria das vezes, o currículo que seus alunos seguem para uma sólida educação musical. Se você acredita que educação musical significa muito mais que aperfeiçoamento de habilidades técnicas, então a qualidade da música tocada será essencial para a educação dos seus estudantes[2] (Reynolds, 2000, p. 31, tradução nossa).

Por tudo isso, vários são os autores que consideram a seleção do repertório como uma das principais tarefas do educador musical (Apfelstadt, 2000; Persellin, 2000; Oliveira e Tourinho, 2003; Fireman, 2006; 2007). Alguns professores concordam que nem toda música é adequada para se promover o ensino, sendo necessário evitar o contato do aluno com música de 'má qualidade' (Tourinho, 1995). Corroborando com essa afirmação, a literatura recomenda que se valorizem músicas que apresentem qualidade intrínseca (Leonard e

[2] The music you choose becomes, in large part, the curriculum that you and your students follow toward a sound music education. If you believe that a music education means much more than the improvement of technical skills, then the quality of the music played will be essential to the education of your students.

House, 1959; Apfelstadt, 2000; Persellin, 2000; Oliveira e Tourinho, 2003; Roseboom, 2006). Para caracterizar essa classificação, pode-se considerar música de alta qualidade como aquela dotada de habilidade e expressividade (Leonard e House, 1959).

> Músicas bem escritas procuram balancear tensão e relaxamento, simetria e assimetria estrutural, e antecipação e surpresa que fazem a experiência de ouvintes e executantes valer a pena. Expressividade significa que a música expressa em sua forma e conteúdo alguma profundidade, algo que atrai o ser humano por suas qualidades artísticas. Se tem texto ou não é outra questão[3] (Apfelstadt, 2000, p. 19, tradução nossa).

Para Oliveira e Tourinho (2003, p. 22), "a música que equilibre forma, conteúdo e que tenha qualidade artística intrínseca pode ser considerada para o programa". Com base nas afirmações anteriores, abre-se um parêntese para refletir sobre quais músicas devemos levar em consideração para a escolha do repertório. Swanwick (1992, p. 26-27) apresenta um questionamento relevante sobre o assunto:

> O que o professor de música deve fazer quando os alunos vêm para a escola e para a faculdade imersos em músicas que estão embrulhadas sob etiquetas tais como *reggae*, *soul*, *rock*, *ska* e *punk*? A resposta tradicional é ignorar isso tudo, esperando que vá embora. [...] Todavia [...] há riqueza a ser encontrada nas diversas origens de nossos alunos, e a mídia contribui de algum modo para formar uma experiência geral, comum, compartilhada – uma cultura folclórica amplificada, transmitida oralmente e recebida auditivamen-

[3] Well-written music finds the balance of tension and release, structural symmetry and asymmetry, and' anticipation and surprise that makes listening and performing it a worthwhile experience. Expressivity means that the music expresses in its form and content something of depth, something that draws human beings to its artistic qualities. Whether it has text or not is-beside the point.

> te, combinada no tecido da vida cotidiana das pessoas. Um professor estaria seguramente errado em ignorar esta tradição oral largamente compartilhada, onde síncopes se misturam com efeitos melismáticos, destaque de sons eletrônicos e um repertório harmônico derivado em sua maioria da música clássica e romântica. Em qualquer evento, é bom para nós recordar quanto as crianças aprendem através da mídia sem ninguém chamado "professor" para ensiná-las.

A necessidade de se considerar o contexto do aluno para a seleção de repertório é apontada por diversos pesquisadores (Tourinho, 1995; Torres et al, 2003; Fireman, 2006; Quadros Jr., 2006). Em seu estudo, Tourinho (1995) destacou a relevância do trabalho de ensino de instrumento baseado no repertório eleito pelo aluno. Ela afirma que o aluno se sente mais motivado quando executa aquilo que é do seu interesse ou que faz parte do seu universo cultural, afirmação também corroborada por Queiroz (2000). Ao afirmar sobre a necessidade dessa preocupação, concordamos com Swanwick (1992) quando ele defende o despertar do interesse pela utilização da música propagada no rádio, na televisão e em outros meios de comunicação, pois na maioria das vezes isso é o ponto em comum das experiências musicais dos alunos. Entretanto, Malffioletti (1998) chama a atenção para que o privilégio às preferências dos alunos na construção do repertório não seja utilizado pelo professor como um marketing inicial, não havendo a continuidade à proposta no resto do processo.

Alguns autores se propuseram a estabelecer critérios a serem considerados para a escolha das músicas. Apfelstadt (2000) destaca que a escolha deve obedecer a três princípios básicos: selecionar música que seja de boa qualidade, ensinável e apropriada ao contexto. Crocker (2000, p. 33, tradução nossa), direcionado ao trabalho com canto coral, orienta alguns passos para se ter sucesso com a escolha:

1) Planejar um programa balanceado de músicas, incluindo música de todos os estilos e épocas, música que imediatamente motivará os estudantes e o desafio deles;

2) Conhecer seus cantores e suas vozes;

3) Enfatizar a técnica vocal básica;

4) Ensinar repertório musical. Jovens corais necessitam aprender os elementos básicos da música e habilidades de leitura à primeira vista;

5) Determinar o mais apropriado para o arranjo do grupo[4].

Ou seja, transpondo os critérios de Crocker para o trabalho de educação musical geral, podemos resumi-los em dois pontos principais: o professor deve conhecer os seus alunos e suas capacidades; e deve enfatizar um tipo de repertório que valorize o aprendizado de elementos, técnicas e habilidades musicais. Tourinho (1995) observa que na maioria das vezes a ênfase da aula de instrumento está na parte técnica, não sendo avaliado se os alunos estão ou não fazendo música e se demonstram satisfação nesse fazer. Ao centrar o ensino em tais aspectos (limpeza, sonoridade, velocidade, etc.), perde-se o sentido do evento musical, que deveria ser *fazer* música e não *executar* música[5]. Essa preocupação também é despertada por Swanwick (2003), que defende – como

[4] 1) Plan a well-balanced program. Include music of all styles and eras, music that will immediately motivate students and challenge them; 2) Know your singers and their voices; 3) Emphasize basic vocal technique; 4) Teach music literacy. Young choirs need to learn the basic elements of music and skills for sight-reading; 5) Determine the most appropriate ensemble grouping.

[5] A expressão *executar* música refere-se ao conceber o evento musical como a simples execução de notas, não encarando o fazer musical como um discurso. Trataremos desse assunto na seção 1.2.

é trazido no título do seu próprio livro – um ensino de música musical.

Outro ponto que merece ser levado em consideração é que o programa escolhido para o aluno deve ser fonte de aprendizagem, nem tão fácil que não ofereça um desafio, nem tão difícil que seja tocado no limite da compreensão e da fluência (Oliveira e Tourinho, 2003). Essa seleção parte das avaliações diagnósticas realizadas pelo professor logo no primeiro contato com seu aluno (ou durante o processo). Avaliação diagnóstica pode ser entendida como o processo no qual o examinador avalia as condições apresentadas pelo indivíduo examinado, extraindo alternativas para a construção do processo educacional a partir das carências ou virtudes constatadas. Swanwick (2003) afirma que essa avaliação ocorre por processo de filtragem (rejeição e seleção), o qual tende a acontecer de maneira informal, não necessitando obrigatoriamente de um *feedback* ao aluno sobre as constatações observadas. Através da rejeição e seleção das músicas consideradas funcionais para aquelas condições e pelo estabelecimento dos objetivos com aquele estudante é que se constrói o repertório a ser trabalhado. E essa escolha se dá também se levando em consideração a experiência do professor, o qual estabelece comparações com outros casos semelhantes àquele e, a partir daí, traça-se o perfil e os pontos a serem melhorados e/ou desenvolvidos durante o processo de aprendizagem.

Porém, se a avaliação diagnóstica ocorrer de maneira equivocada, é fácil deduzir que o professor não poderá orientar seu educando para uma aprendizagem musical segura (Fireman, 2007). Torres et al (2003) defende sobre a importância da escolha correta do repertório a ser trabalhado com o aluno, buscando mantê-lo motivado para o estudo e execu-

ção das peças. A partir da avaliação diagnóstica, busca-se a adequação do nível da peça a ser executada às condições atuais do aluno, promovendo o desenvolvimento técnico-musical e motivando-o a perpassar a outros estágios do aprendizado. Além dessa adequação, seria fundamental uma seleção de repertório que contemplasse os interesses muitas vezes divergentes dos alunos.

Mesmo certo que essa situação se torna na maioria dos casos ilusória, principalmente em se tratando do contexto atual de educação musical no Brasil, faz-se necessário que tenhamos como princípio básico que a execução do repertório seja uma experiência musical rica e desafiadora para todos. Beineke (2003) chama atenção para o quão difícil é manter os alunos motivados quando se solicita, por exemplo, que todos os alunos toquem a mesma coisa, em uníssono. Essa dificuldade apresentada pela autora geralmente é observada em ambientes de ensino coletivo de instrumento. Entretanto, muitos são os resultados de pesquisas com sucesso que envolvem tal metodologia (Montandon, 1992; Tourinho, 1995; Moraes, 1996; Barbosa, 2004; Cruvinel, 2005; Santos, 2007; Vieira e Ray, 2007). Portanto, não só o repertório, mas também a forma como ele é trabalhado são fatores responsáveis pelo bom andamento do processo de educação.

Após consulta dos diversos trabalhos aqui mencionados, notamos que além da relação direta entre repertório e aprendizagem musical, estabelece-se na grande maioria deles um terceiro pilar para a promoção do aprendizado: a motivação. Pela relevância que este termo ganha quando tratamos dos processos de ensino e aprendizagem – seja ele musical ou não – consideramos necessário fazer uma breve revisão das considerações acerca desse aspecto, tendo como suporte principal a bibliografia da área da psicologia.

Talvez o trabalho mais referendado quando se fala em motivação seja a Teoria da Pirâmide de Hierarquia das Necessidades elaborada por Abraham Maslow (1943). Essa teoria tem como base as necessidades dos seres humanos, sendo classificadas pelo autor em cinco categorias:

Necessidades Fisiológicas: aparecem na base da pirâmide e são básicas para a sobrevivência (alimento, repouso, reprodução).

Necessidades de Segurança: constituem o segundo nível da pirâmide. Trata-se da autopreservação, ou seja, de evitar o perigo físico, evitar a privação das necessidades fisiológicas, buscar a estabilidade.

Necessidades Sociais: as pessoas sentem necessidades de serem aceitas e de pertencerem a grupos estabelecendo assim relações de amizade, afeto e amor. Quando não satisfeitas, tornam-se hostis, solitárias e deprimidas.

Necessidades de Estima: Nesta fase as pessoas passam a sentir necessidade de estima, ou seja, tanto de auto-estima quanto de reconhecimento por parte dos outros. Querem prestígio, status e consideração.

Necessidades de Auto-Realização: Aqui começa a predominar a necessidade de realizar aquilo de que se é capaz e que realmente se gosta de fazer. São as necessidades mais elevadas e estão no alto da pirâmide de Maslow.

Com base nessas categorias, Maslow observou que era possível se direcionar iniciativas motivacionais a partir da detecção da necessidade apresentada. Esse autor chama atenção também que uma necessidade uma vez satisfeita, não funciona mais como um motivador.

Esses princípios auxiliam a compreensão do que seria a motivação e estabelece caminhos para que ela seja alcançada. Abeles et al (1984, p. 182) define motivação como a "energia que um aprendiz emprega quando muda um comportamento[6]". Outros autores corroboram com tal definição (Tourinho, 1995; Godoi, 2001), destacando alguns elementos constituintes para o ato de motivar, sendo o principal deles o motivo.

O termo 'motivo' é muitas vezes confundido com 'incentivo', porém não são sinônimos. Incentivo refere-se ao objeto ao qual a atividade se dirige, à condição ou mudança de condição que desperta ou satisfaz um motivo (alimento, sexo, dinheiro, etc.). Motivo pode ser definido como uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objeto, possibilitando a transformação ou a permanência da situação (Sawrey; Telford, 1976). Sawrey e Telford apresentam no quadro abaixo uma explicação interessante sobre o processo motivacional.

Quadro 1 – Relação entre os vários termos e conceitos ligados à motivação (adaptado de Sawrey e Telford, 1976, p. 18)

Relação entre os vários termos e conceitos ligados à motivação
Necessidade + forte tendência para a atividade = *Impulso*
Impulso + comportamento dirigido para um objetivo = *Motivo*
Motivo + conquista do objetivo = *Necessidade satisfeita*
Necessidade satisfeita ⟶ Redução do impulso
Redução do impulso ⟶ Diminuição da tendência para o ato

[6] Motivation may be thought of as the energy that a learner employs when changing a behavior.

Abeles et al (1984) chama a atenção para os motivadores intrínsecos. Eles descrevem estes em duas categorias: biológicos/primários e psicológicos/secundários. De acordo com os autores, os motivadores psicológicos/secundários "tendem a ser de maior interesse dos educadores, tendo em vista que os professores não são autorizados a matar de fome ou punir com dor os seus estudantes para facilitar o aprendizado[7]" (p. 182). Tais motivadores podem ser introduzidos aos três últimos níveis da pirâmide de Maslow (sociais, de estima e auto-realização).

E como a motivação pode ser utilizada na seleção do repertório e na aula de instrumento? Como dito anteriormente, o repertório talvez seja um dos principais fatores para motivar o aluno. Levando-se em consideração os resultados apresentados em alguns trabalhos relacionando escolha de repertório e preferências musicais dos alunos (Tourinho, 1995; Queiroz, 2000; Schmeling, 2004; Quadros Jr, 2006), defendemos que oportunizar uma seleção de repertório a qual abarque os desejos, gostos e preferências dos estudantes torna-se necessário e primordial. O papel do docente toma evidência não mais como uma mera "caixa postal" (Swanwick, 1992) – aquele que somente repassa o conteúdo para os alunos, centrando a proposta do trabalho exclusivamente na música tradicional ocidental – mas assume outras posturas mais interessantes como "jardineiro" (idem) – aquele que faz os seus alunos crescerem a partir do estímulo, do questionamento e do aconselhamento, conduzindo o seu desenvolvimento – "agente cultural" (idem) – docente que promove experiências com linguagens musicais de outras

[7] Secondary, or psychological, drives tend to be of more interest to educators, since teachers are not allowed to starve or inflict pain on students in order to facilitate learning.

culturas ao estudante, ampliando a sua estética sonora – e principalmente como "músico" (idem) – o professor que valoriza o trabalho musical com/pela/para/através da música. Além disso, o docente deve oportunizar e estimular a participação dos discentes no processo de forma ativa, propiciando uma seleção de músicas com base em critérios estabelecidos de maneira conjunta, estabelecendo-se um acordo entre as necessidades diagnosticadas pelo professor e os desejos demonstrados pelos alunos. Porém, chamamos a atenção novamente para que tal iniciativa não funcione como marketing pessoal do professor (Malffioletti, 1998) e sim uma promoção à participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem como um todo (Plaza, 2000). Como afirma Mariño (1997),

> é preciso que a literatura pedagógica assuma os critérios da música popular, folclore urbano, etc., como objetos de sua atenção, saindo de uma tradição de 'folclorismo ruralista' frente a uma redefinição crítica das categorias culto-tradicional-popular[8] (tradução nossa).

Corroboro com a afirmação de Mariño, acreditando que os aspectos culturais de cada local mesclados ao que é veiculado nos meios de comunicação e ao trabalho tradicional de elementos musicais proporcionam uma educação musical ampla, adaptada aos objetivos, preferências e necessidades de cada indivíduo, possibilitando o acesso ao aprendizado de música a todos, diferentemente do que se vê atualmente em várias situações.

[8] Es preciso que la literatura pedagógica asuma los criterios de música popular, folklore urbano, etc. como objetos de su atención, saliendo de una tradición de "folklorismo ruralista", cara a una redefinición crítica de las categorías culto-tradicional-popular.

Consultando a literatura, ficou evidente que existe uma falta de clareza em relação aos termos "seleção" e "escolha" de repertório. Vários autores trabalham tais terminologias como sinônimas, mas não o são. Dessa forma, acreditamos que as suas definições facilitem a compreensão dessa pesquisa pelo leitor.

De acordo com Abbagnano (2003), escolha é o "procedimento pela qual determinada possibilidade é assumida, adotada, decidida ou realizada **de um modo qualquer** [grifo nosso], preferentemente a outras" (p. 345). Escolha se refere à predileção, opção, eleição (Houaiss, 2003, p. 208), podendo ser considerada como um estágio da seleção, tendo em vista que esta é definida como "escolha sob critérios definidos" (ibidem, 475), realizada de maneira "criteriosa e fundamentada" (Michaelis, 1998). Portanto, daqui em diante, iremos nos referir ao termo 'seleção' entendendo que ela envolve um processo complexo que engloba itens como avaliação diagnóstica pelo professor, preferências, negociação entre possibilidades, contexto cultural, disponibilidade e acessibilidade das opções, motivação, aspectos técnicos, entre outros, findando numa escolha deliberada do repertório musical a ser trabalhado com o estudante.

Com isso, finaliza-se o capítulo de revisão da literatura, apresentando em seguida o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, abordando aspectos singulares do bairro do Candeal além do Centro de Educação Profissional Pracatum, discutindo sobre história, cultura e, sobretudo, música.

2 Candeal e Pracatum: história e influências no processo educacional

"Não se pensa Pracatum sem pensar Candeal, nem se pensa Candeal sem pensar Pracatum".
Jutália Brito Rangel

Nesse capítulo, serão abordadas questões históricas sobre o bairro do Candeal – especialmente do Candeal Pequeno – e do Centro de Educação Profissional Pracatum, objeto dessa pesquisa. Ele será dividido em duas partes: Candeal e Pracatum. Na primeira parte, busca-se situar melhor o leitor no ambiente da pesquisa, abordando aspectos históricos, a localização do bairro e o retrato de algumas modificações sofridas ao longo do tempo, trazendo a caracterização atual do bairro. Em seguida, apresentam-se algumas práticas que ajudaram a mudar o panorama do local, com foco nas realizações das Organizações Pracatum. Por fim, é tecida uma ligeira explanação sobre a origem e a cultura do local. Será dedicado um sub-tópico especial a Carlinhos Brown, músico baiano de renome internacional, reconhecido pelos moradores como um dos grandes responsáveis pela situação atual do bairro. Na segunda parte, trazemos um histórico da Escola de Música da Pracatum, sendo descrito o caminho percorrido desde sua idealização até a estadualização ocorrida em 2005.

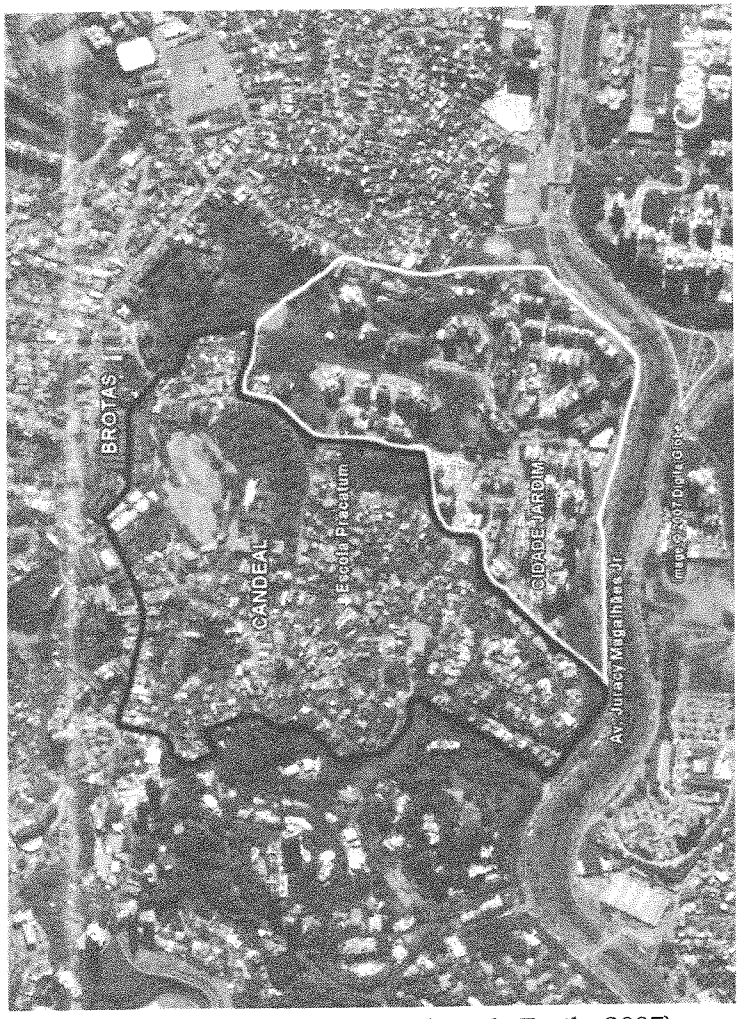

Foto por satélite do Candeal* (Google Earth, 2007).

* Delimitei de branco a região que compreende o bairro Cidade Jardim e de preto o que atualmente se considera parte constituinte do Candeal, sendo delimitado de acordo com relatos dos moradores antigos desse bairro e de pesquisas anteriores. Delimitei as duas regiões para simbolizar toda a região que era considerada como Candeal em décadas anteriores.

2.1 Candeal: terreiro dos timbaleiros

> Com suas ladeiras íngremes, esgotos a céu aberto, casas humildes, úmidas e sem reboco, sem escolas, farmácias e posto de saúde, o Candeal é considerado por todos os nativos um paraíso, "um lugar bom, tranqüilo", onde "os vizinhos aparentados são maravilhosos, o que pega mais. Onde tudo de bom e ruim aconteceu e só se sai com o chamado de Deus" (Lima, 1995, p. 20).

O Candeal de Brotas é parte constituinte de um grande complexo urbanístico originado a partir de um "núcleo central de povoamento e urbanização" (ibidem, p. 15), o bairro de Brotas, um dos principais e mais antigos bairros de Salvador. Esse complexo ainda abrange os bairros Matatu de Brotas, Engenho Velho de Brotas, Acupe de Brotas, Cosme de Farias, Daniel Lisboa e Campinas de Brotas.

Contando com uma população de mais de 6.000 pessoas atualmente, o Candeal é dividido em duas partes, Candeal Pequeno[1] e Candeal Grande, estando situado entre os bairros Brotas e Cidade Jardim, com entrada principal próxima à Avenida Juracy Magalhães Júnior.

O Candeal pode ser acessado de diferentes formas, sendo a Rua 18 de Agosto a via mais utilizada durante a realização da pesquisa. Para chegar lá, seguia-se pela Rua Leonor Calmon – via pertencente ao bairro Cidade Jardim – com seus altos e luxuosos prédios, habitados por moradores de poder aquisitivo elevado, ruas largas, posto de gasolina, o Espaço Cidade Jardim (complexo de estabelecimentos comerciais de ramos variados), uma paisagem muito agradável.

[1] Daqui em diante, vou me referir ao termo Candeal fazendo referência ao Candeal Pequeno, local em que se encontra o objeto deste estudo: a Pracatum.

Continuando o percurso, ao adentrar a Rua Guilherme de Freitas Jatobá, encontramos uma paisagem totalmente díspare da relatada anteriormente: casas em estado precário, reservatórios de lixo a céu aberto e ruas as quais só permitiam o trânsito de um carro por vez.

Seguindo pela Rua 18 de Agosto, já dentro do Candeal, é possível perceber algumas modificações em relação à caracterização trazida por Lima (1995) que foi apresentada no início dessa seção. Existe atualmente posto de saúde, estabelecimentos comerciais de gêneros alimentícios, bijuterias, lanchonetes, fotocopiadoras e até *lan-house*. Como instituições que realizam trabalhos relevantes nesse bairro, podemos citar o *Centro de Educação Profissional Pracatum* (o qual tornará foco mais adiante), o *Candyall Guetho Square* (centro de ensaios da *Timbalada* na década de 1990 e um dos estúdios de maior procura em Salvador na atualidade), a produtora *Ilha dos Sapos* (de Carlinhos Brown), e a associação[2] a qual será dado maior enfoque nessa apresentação devido à sua ligação direta com a Escola Pracatum: a *Associação Pracatum Ação Social*.

Criada em 1994 pelo músico Carlinhos Brown, a Associação Pracatum desenvolve projetos junto à comunidade do Candeal: Pracatum Escola Infantil (destinado à educação infantil), Pracatum Modas (oferece curso de capacitação de moda/corte e costura a adolescentes moradores do bairro), Pracatum English (oferece curso de inglês para crianças moradoras do Candeal) e o Plano de Desenvolvimento Co-

[2] Existem cinco associações diferenciadas no Candeal: Associação Pracatum, Associação de Moradores da Rua 09 de Outubro, Associação de Moradores da Fonte do Governo, Sociedade Defesa e Progresso do Candeal Pequeno e a Associação Lactomia Ação Social – ALAS (Batista, 2005).

munitário/*Tá Rebocado* (Pracatum, 2005). Todos esses projetos contam com – como os próprios diretores da Pracatum denominam – parceiros. Dentre estes, destaca-se algumas instituições principais: BNDES (Banco de Desenvolvimento Nacional), Petrobrás, Governo do Estado da Bahia, Programa Capacitação Solidária, 3Com, Forever e Seplantec.

A Associação Pracatum teve um papel fundamental na reestruturação do Candeal. A partir da sua criação, surgiram dois projetos de grande repercussão em nível nacional e internacional: o Programa *Tá Rebocado* e a Escola Profissionalizante de Músicos de Rua Pracatum[3].

O Programa *Tá Rebocado* foi uma iniciativa voltada para projetos de urbanização (infra-estrutura, habitação, entre outros), geração de emprego e renda, saúde e meio ambiente, educação e cultura, e organização comunitária (Gadêlha, 2004; Pracatum, 2005). Sua metodologia foi baseada na construção comunitária, participativa e democrática, com suas ações tendo como base a pesquisa de opinião, cadastro censitário, reuniões comunitárias semanais, estudos socioeconômicos e registros fotográficos (Pracatum, 2005). Carlinhos Brown foi o mentor desse projeto e o principal articulador de parcerias entre o Terceiro Setor (representado pelas associações de bairro do Candeal) e o Setor Governamental. Esse trabalho recebeu o Prêmio CAIXA Melhores Práticas em Gestão Local 2001/2002 e sua tecnologia tornou-se referência para instituições como SEBRAE, Banco do Brasil e UNICEF[4] (Caixa, 2002). Atualmente, 100% das ha-

[3] Primeira denominação do atual Centro de Educação Profissional Pracatum.

[4] Para maiores informações sobre o programa *Tá Rebocado*, ver Caixa (2002), Gadêlha (2004), Escola Pracatum (2004), Pracatum (2005), Avança Brasil (2007).

bitações possuem energia elétrica, abastecimento de água através da rede pública, coleta pública de lixo e estão interligadas ao sistema de esgotamento sanitário.

Habitado majoritariamente por pessoas afro-descendentes, o Candeal é muito conhecido pela sua forte ligação com a cultura africana. Duas versões são apresentadas sobre a origem do bairro[5]. Alguns dos moradores afirmam que o bairro era um antigo quilombo, onde escravos de regiões próximas se refugiavam, o que simboliza o estigma de luta e libertação da raça negra (Trueba, 2004a). Outros afirmam que o bairro era um aglomerado de terras compradas por uma africana liberta, Josepha de Sant'Anna, que em 1781 saiu da Costa do Marfim em busca de parentes escravizados no Brasil (Gadêlha, 2004). Essa é a versão mais difundida entre os moradores[6]. Entretanto, há consenso sobre um ponto: a origem do nome. Na região onde se situa o Candeal existia muita candeia, árvore bastante utilizada para a fabricação de carvão. Pela volumosa mata de candeias que existia na época é que se deu o nome de Candeal.

Os traços culturais se fazem presentes principalmente na religião, sendo verificado exemplos de sincretismo: numa mesma rua (a 18 de Agosto) encontramos à esquerda o terreiro de candomblé de dona Angelina, Mãe Maiamba – como é descrito na canção de Brown: *Bem pertinho da entrada do gueto/Um terreiro de Angola e Ketu/Mãe Maiamba que comanda o centro/Dona Oxúm dançando Oxossi no tempo* (Brown, 2002) – e à direita o Centro Comunitário Madre Helena, pertencente à religião católica. Aliás, esta é a principal religião dos moradores, tendo nas festas de Santo Antônio, de

[5] Sobre essa discussão, ver Lima (1995) e Gadêlha (2004).
[6] Ver Gadêlha (2004).

São João e do Natal exemplos da força da Igreja Católica nesse bairro.

Apesar do sincretismo das religiões, a cultura africana é referendada como a principal responsável pela formação musical daquela região, ganhando fama em relação à formação de bons percussionistas. Exemplo disso é Carlinhos Brown, tido por vários moradores como o filho mais ilustre desse bairro, sendo referenciado como um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento do Candeal tanto no aspecto musical como em outros âmbitos (cultural, educacional, estrutural, etc.), conforme descrevemos a seguir.

Carlinhos Brown e suas influências no Candeal

Nascido no Candeal em 1962, Antônio Carlos Santos Freitas adotou o nome artístico Carlinhos Brown por influência do movimento Black ocorrido nos anos de 1970, em especial James Brown e H. Rap Brown na área musical, e de Malcom X e Martin Luther King no ramo político (Lima, 1995; Gadêlha, 2004; Guerreiro, 2005; Carlinhos Brown, 2007).

De origem humilde, Brown não chegou a terminar sequer o ensino fundamental. Entretanto, ele se tornou um dos principais compositores da Música Popular Brasileira a partir da década de 1980, tendo músicas gravadas por artistas como Maria Bethânia, Gal Costa, Cássia Eller, Nando Reis, Arnaldo Antunes, Margareth Menezes, Daniela Mercury, Herbert Vianna e Marisa Monte (Carlinhos Brown, 2007).

Sua formação musical se deu principalmente pela percussão, sendo aprendiz de Osvaldo Alves da Silva, mais conhe-

cido como Mestre Pintado do Bongô. Como músico atuou na banda *Acordes Verdes* (de Luiz Caldas) em 1984 e também acompanhou artistas como Caetano Veloso, João Gilberto, Djavan, Gilberto Gil e Gal Costa (Rosenberg, 2007), atuando em várias turnês dentro e fora do Brasil. Pelo sucesso de suas composições, ele foi premiado em 1985 com o Troféu Caymmi (maior premiação da música baiana), possuindo nesse ano 26 composições tocando nas emissoras de rádio (Carlinhos Brown, 2007).

Foi o fundador e líder da banda *Vai que Vem*, que posteriormente foi renomeada de *Timbalada*, grande sucesso do verão baiano de 1993 (Lima, 1995; Timbalada, 2007). Contemplando mais de 100 músicos durante a sua história, em sua maioria jovens percussionistas do bairro do Candeal, essa banda, conjuntamente com Brown, foi um dos grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas no bairro. Guerreiro (2005, p. 215) afirma que "a banda idealizada por Brown (a Timbalada) colocou o bairro do Candeal no mapa musical de Salvador". Aliás, Brown é tido por alguns moradores como o primeiro educador musical de rua daquele bairro, utilizando a música como veículo de transformação social para crianças e adolescentes. Em entrevista ao documentário *El milagro de Candeal*, de Fernando Trueba, ele relata sobre uma experiência pessoal ao retornar de sua primeira turnê internacional, com Caetano Veloso: "Ao regressar ao Candeal, uma noite a polícia fez uma *blitz* e morreram vários garotos. Isso me criou uma preocupação enorme e gastei todo o dinheiro que ganhei na turnê para comprar timbaus"[7] (Trueba, 2004b, tradução nossa).

[7] Al regresar a Candeal, una noche la policía hizo una redada y murieron varios chicos. Me creó una preocupación enorme y me gasté todo el dinero que gané en la gira en comprar timbales.

A influência musical de Carlinhos Brown no bairro é notória. Além de compor músicas que trazem singularidades do local – como na canção citada em trecho anterior – ele realizava ensaios dos Zárabes[8] e do "Arrastão da Timbalada"[9] nas ruas do Candeal, valendo-se da estrutura do ambiente. Alda Oliveira relata, em entrevista, essa particularidade:

> O Candeal é uma comunidade muito bonita, porque ela vive ali atrás, naquele fundo né. É um local que tem uma boa acústica, porque ela é assim, como se fosse um grande tambor, entendeu? As casas ficam assim (em morros) e aqui [em baixo] é a rua. Então, tudo que se faz aqui [na rua], ressoa, entendeu? Aí, essa experiência dele de pegar os meninos da rua e ficar ali ensinando a tocar tambor, fazer a Timbalada... Eu acho que a Timbalada foi um pouco depois. Existia já uns grupinhos de meninos. Tipo assim, aquelas batucadas que aconteciam como acontecem nas comunidades mais simples, não é? Então esse know-how de percussão era de Carlinhos (Oliveira, 2007).

Essas práticas musicais e a figura de Carlinhos Brown, aliadas às condições acústicas do bairro, favoreceram a criação de uma fama em relação à produção de grandes músicos, principalmente percussionistas, muitos destes atuando ainda com o próprio Carlinhos Brown ou na *Timbalada*. Além disso, outros grupos musicais já foram criados: *Bolacha Maria*, *Hip Hop Roots*, *Bitgaboott*, *Grupo Pracatum*, *Ebanóises*, entre outros.

Como já mencionado, a intervenção de Brown no Candeal não foi só na área musical. Esse bairro era considerado um dos mais carentes de Salvador, não possuindo, em grande

[8] Grupo de percussão que desfila nos carnavais de Salvador, puxado por Carlinhos Brown.

[9] Grupo de percussionistas que encerram as comemorações do carnaval em Salvador na Quarta-Feira de Cinzas, conduzindo uma multidão de foliões do Farol da Barra ao bairro de Ondina.

parte, saneamento básico e energia elétrica, entre outras necessidades. Além disso, era um local hostilizado pelos seus vizinhos. Como podemos verificar na fig. 1, o Candeal faz divisa com uma das regiões mais ricas de Salvador: a Cidade Jardim. Lima (1995, p. 22-23) traz um retrato do que era o Candeal anterior à *Timbalada*:

> De dentro tomei conhecimento que de fora, o Candeal carregava o estigma da violência, da marginalidade. Carros não entravam no local, os taxistas se recusavam a conduzir um passageiro até lá. Excetuando alguns momentos festivos, como a festa de Ogum que já não tem a mesma animação de outrora, o tédio acompanhava o dia a dia dos moradores. A *Timbalada* trouxe alegria pro bairro.

Com o advento da *Timbalada* e os seus recorrentes ensaios abertos no *Candyall Guetho Square* aos domingos à tarde, o Candeal se transformou em ambiente de referência musical da cidade, enchendo de orgulho os seus habitantes[10]. Além disso, dinamizou o pequeno comércio local. Entretanto, o Candeal também passou a ser visado pelos assaltantes, os quais se aproveitavam da popularidade do bairro para roubar automóveis e fazer vandalismo. Após sucessivas reclamações por parte de outros moradores, inclusive em relação ao barulho da música, o "serviço de animação popular" (ibidem, p. 23) foi interrompido.

Entretanto, a semente já estava plantada. O Candeal virou atração turística. Além disso, ganharam força algumas associações de moradores, reivindicadores de melhorias para o bairro, destacando como principais representantes Graciete (presidente da Associação de Moradores da Rua 09 de Outubro), Tita (presidente da Associação Sociedade, Defesa e Progresso do Candeal Pequeno) e Jair (presidente da Associação Lactomia Ação Social e responsável pelo grupo percussivo Lactomia).

[10] Sobre esse assunto, ver Lima (1995).

Hoje o bairro se encontra totalmente diferente da situação apresentada por Lima trazida no início da seção 2.1, principalmente após o programa *Tá Rebocado* e os projetos ligados às associações. Como última conquista, foi fundada a creche infantil *Virgen de la Almudeña*, projeto financiado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional – AECI (PRACATUM, 2005), em parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador, com inauguração no dia 29 de março de 2007.

Pela revolução proporcionada no Candeal, Brown e seus parceiros já receberam diversas homenagens:

- Em 1996 – Carlinhos Brown – Le Prince de Bahia – filme de Claude Santiago – ARTE/France.
- Em 1999 – Carlinhos Brown – Prêmio CNN – TIME – Líderes Latinoamericanos para el Nuevo Milenio.
- Em 2001, através do programa Tá Rebocado, o prêmio Caixa – Melhores Práticas em Gestão Local – 10 Melhores Práticas.
- Em 2002, através do programa Tá Rebocado, o Certificado de "Best Practice" (Melhores Práticas) do Programa de Assentamentos Humanos das Nações Unidas/ UM-Habitat.
- Em 2002, através da Escola Pracatum, o prêmio UNESCO na categoria juventude.
- Em 2003 – Carlinhos Brown – Prince Claus Awards (Holanda).

- Em 2004, através da Escola Pracatum, A MEDALHA DA ORDEM DO MÉRITO DA CULTURA 2004, prêmio concedido pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo ministro da Cultura, Gilberto Gil.

- Em 2004, foi lançado o documentário "EL MILAGRO DE CANDEAL" do cineasta Fernando Trueba (idem).

2.2 Pracatum: de Escola Profissionalizante de Músicos de Rua a Centro de Educação Profissional

> A Pracatum é de primeira aparição a novidade, a mistura e a reterritorialização de um modelo de hibridização mais agudo, carregando consigo, os traços das culturas indígenas da Terra Brasilis, e que, ao mesmo tempo, vem transmitindo os mapas das mesclas e choque urbanos. (Schaun, 2001, p. 3).

A partir da sua inquietação em relação à situação dos jovens do seu bairro e da sua experiência musical, Carlinhos Brown, conjuntamente à Associação Pracatum, idealizou a construção de uma escola de ensino profissionalizante de música, cujo objetivo inicial era a formação do músico-percussionista. Para isso, foi formada uma equipe de profissionais para a construção de um currículo, buscando aproveitar as características locais, a prática musical do bairro e a participação comunitária. Esse currículo foi elaborado entre os anos de 1995 e 1996 (Oliveira, 2007). Ele buscava além da formação musical, a formação do cidadão de forma ampla, com aulas de informática, línguas, literatura, entre outras coisas.

Entretanto, além do currículo, era necessária a construção de uma sede e a busca por parceiros foi inevitável. Alda Oliveira afirma em entrevista que "*a verba principal de construção do prédio me parece que foi da* [Fundação] *VITAE*" [11] (idem).

Contando com importantes parceiros – Pommar, Fundação VITAE, Credicard, BNDES, Abrasso e UNICEF (Gadêlha, 2004; Pracatum, 2005; Oliveira, 2007) – a Associação Pracatum foi conseguindo trilhar o sonho do seu presidente: fundar uma escola de músico para profissionalização dos percussionistas do Candeal. Para realizar esse sonho, foi construído um prédio de estrutura invejável: salas para aula individual e coletiva, biblioteca e estúdio de gravação. Além disso, as salas possuíam isolamento acústico, iluminação e ar refrigerado, itens não muito comuns em escolas de música no Brasil. Entretanto, devido a problemas em sua maioria de ordem meteorológica, a obra demorou mais do que o previsto, sendo encerrada somente em 1998.

Durante o período de construção, foi feita a seleção e o treinamento de professores. Como relata Gadêlha (2004, p. 60), em 1997, 11 professores iniciaram o treinamento e auxiliaram na elaboração do currículo. Durante esse período, ocorreram aulas de educação, música, psicologia, ente outras coisas, e os professores participaram de reuniões com a comunidade, o que favoreceu uma melhor compreensão dos objetivos do projeto e do meio social.

O currículo elaborado por essa equipe era bastante abrangente. Nele eram oferecidas diversas disciplinas da educação básica (Matemática, Português, Geografia, Informática e História) e conteúdos de cunho musical (Teoria Musical, Percussão, Instrumento Suplementar, Voz, Criação e Composição). Seu principal objetivo era a formação de músicos-cidadãos. Previa formar quatro tipos de profissi-

[11] Todos os trechos extraídos de entrevistas serão apresentados em itálico.

onais: o músico-percussionista, o músico-compositor, o músico-educador e o regente. Para Oliveira (2007), esse era

> [...] um currículo que ia profissionalizar as pessoas, mas ia também dar um respaldo e um conhecimento da realidade, um conhecimento sociológico, conhecimento de informática, de línguas, de português, de redação, entendeu? Era um currículo mais completo, entendeu? Um ensino de formação musical, humana e técnica também.

Porém, com o atraso da obra, a Escola só pôde ser inaugurada em 1999. Como foi gasto muito dinheiro nessa primeira fase, os recursos se tornaram cada vez mais escassos, não sendo possível a contratação efetiva da equipe docente que estava sendo treinada, cabendo a Carlinhos Brown a demissão dos professores.

Demitidos os professores e não havendo verba suficiente para colocar em prática o currículo elaborado, era necessário procurar uma saída para tal situação. Foi solicitado à Alda Oliveira que fizesse uma adaptação do currículo inicial para uma versão que exigisse poucos recursos financeiros. Com isso, foi elaborado o currículo *Tá Tocando* (Oliveira, 2000), uma versão condensada do projeto inicial.

Segundo Gadêlha (2004, p. 65-66),

> [...] esse currículo é baseado no próprio trabalho de Carlinhos Brown com os timbaleiros. Ele tem como metáfora visual a espiral, cujo centro é o início do curso onde se encontram os temas mais internos, que dizem respeito mais diretamente ao aluno. Em sua aprendizagem, contínua e progressivamente o aluno ia passando a temas mais externos, que dizem respeito ao mundo em que ele vive. Cada temática é chamada de Louva: Louva-Si, sobre si mesmo; Louva-Ser, sobre o outro; Louva-Som, sobre a música; Louva-Terra, sobre o bairro; Louva-Mundo, sobre o mundo. Os alunos são instigados a produzir sobre cada tema logo que entram e a expressar o que produzem.

O *Tá Tocando* não definia faixa etária inicial e nem o tempo de evolução dos alunos. Esses iam avançando de estágios à medida que demonstrassem o domínio de grande parte do conteúdo ensinado, prática muito parecida com o que ocorria na relação entre Brown e os timbaleiros. Entretanto, para se constituir como ensino profissionalizante, o currículo deveria se alinhar à legislação educacional profissionalizante brasileira, o que acabou por impossibilitar a efetivação de alguns itens do anteriormente planejado.

As aulas tiveram início em março de 2000. A nova equipe foi encabeçada por três professores de grande experiência e renome no cenário musical soteropolitano: Aderbal Duarte, Sérgio Souto e Ana Cristina (Kity) Canário. Com uma equipe reduzida, a oferta de disciplinas foi concentrada em teoria musical, canto coral, técnica vocal e instrumentos. Com isso, o *Tá Tocando* passou por período de teste, contemplando 70 alunos moradores do Candeal entre o período de outubro de 1999 e fevereiro de 2000 (Oliveira, 2000).

Graças à verba de 500 mil reais concedida pela Petrobrás, através da Lei Rouanet, contratou-se mais 12 professores e, enfim, foi colocado em prática de maneira efetiva o *Tá Tocando*. Essa verba era direcionada à compra de instrumentos e pagamento de salários dos professores.

O currículo *Tá Tocando* oferecia dois anos de curso básico e dois anos de curso técnico profissionalizante, sendo oferecidas ênfases nas áreas de percussão, sopro, instrumentos harmônico, além de percepção e teoria (Leite, 2007). Também eram trabalhados temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo (OLIVEIRA, 2000).

Entretanto, em maio de 2002, os recursos acabaram e a Es-

cola foi obrigada a dar férias coletivas. Segundo Gadêlha (2004, p. 70), com essa crise ocorreram diversos acontecimentos subseqüentes:

> novamente os salários atrasaram, professores se demitiram, as equipes reduziram, as aulas foram suspensas. A evasão escolar foi grande e cerca de 30 meninos desistiram do curso e a cada período de crise esse índice aumentava. O prejuízo pedagógico foi grande.

Com a chegada de novos recursos em julho de 2002 – a partir de parcerias com a UNESCO, o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação – as dívidas anteriores foram sanadas e iniciou-se uma nova reestruturação da equipe. Flavia Candusso foi contratada para atuar na coordenação e organizar o processo de seleção de professores. A nova equipe iniciou os trabalhos em agosto desse mesmo ano, contanto desse período até os dias atuais com aproximadamente 15 docentes. Eram oferecidos cursos em alguns instrumentos: canto, violão, flauta, guitarra, teclado e percussão.

Os novos professores deram continuidade ao trabalho da equipe anterior, seguindo a proposta do *Tá Tocando*. Entretanto, essa proposta curricular foi bastante criticada pela nova equipe. A principal crítica era em relação à carga horária, considerada altamente exaustiva. Isso foi apontado nas entrevistas como um dos principais motivos do alto índice de evasão. Além disso, a Pracatum já não contemplava mais somente a moradores do bairro. Alunos de outras localidades e até de outras cidades ingressavam na Escola, o que tornava mais evidente essa situação:

> Agora, efetivamente, a questão complicada é que as aulas eram todos os dias. Então, se eles estudavam de manhã, eles iam todos os dias lá pela tarde. E isso é um custo, né? (Candusso, 2007).

> Era uma carga horária mais pesada. *[...]* Eram 4 horas de teoria, 4 horas de percepção, 2 horas de Louva, 2 horas de instrumento, não tinha canto coral, 2 horas de instrumento suplementar... Eu sei que eram 16 horas no total... Era muita coisa. Eram 3 instrumentos: era harmônico, melódico e percussivo. Todo mundo tinha aula de percussão, todo mundo escolhia um instrumento melódico, que só era flauta, porque só tinha professor de flauta, e todo mundo tinha que pegar ou violão ou teclado. Todos faziam tudo (Leite, 2007).

Outro ponto levantado em relação aos motivos da grande evasão era o curso de percussão: "Por incrível que parecia, ninguém tava querendo estudar percussão" (Candusso, 2007). "Era entrada e saída de professores, sempre foi isso. No tempo em que eu fiquei lá, passaram pela Escola uns quatro professores de percussão, assim. Era muito difícil" (Cunha, 2007).

É possível justificar a colocação de Cunha com base nos relatos e observações colhidas durante essa pesquisa. Em muitas entrevistas e conversas informais ocorridas durante o período de coleta de dados, foi verificado a vontade dos alunos em tocarem com Carlinhos Brown, sendo esse um dos motivos apontados para a procura da Pracatum. Entretanto, especificamente para os alunos de percussão, a dificuldade estava em conseguir um professor que ao mesmo tempo possuísse capacidade para transmitir saberes de escrita e leitura musicais e tivesse notoriedade para o ensino dos diversos componentes que fazem parte do universo percussivo. "Eu me lembro que da última vez das discussões, a alternativa que se pensava era trazer professores convidados de percussão, que talvez assim suprisse essa idéia, essa necessidade, essa ordem" (idem). Contudo, não foi possível se chegar a uma solução naquele momento a esse respeito.

Buscando sanar ou diminuir o índice de evasão constatado, a nova equipe de profissionais rediscutiu o currículo de maneira conjunta. "Foi uma experiência muito rica", afirma Cláudia Cunha (idem). Essa reestruturação da proposta curricular foi posta em prática em agosto de 2003, já com Cláudia Cunha como coordenadora. A justificativa para essa demora foi o calendário escolar vigente na época, o qual determinava que o ano letivo começasse em agosto.

> Em julho de 2003, quando acabou o ano, a gente resolveu modificar completamente. Não tinha condição de isso permanecer. Aí acabamos com esses instrumentos. Ficou 1 instrumento só. Ficou aula só 3 vezes na semana, porque os meninos reclamavam que não tinham dinheiro pra vir todo dia, e aí nós reduzimos o horário de percepção, de LEM[12], e ficou assim: teoria, percepção, instrumento. No [lugar do] Louva ficou Literatura e produção de texto, mas saiu o nome Louva. [...] Isso pro 1° e 2° ano. E pro técnico ficou harmonia, instrumento, percepção, história da música e a Literatura e produção de texto... e prática de grupo, que era formação de bandas (Leite, 2007).

Para ajudar a solucionar alguns problemas financeiros dessa instituição, chegou em 2002 uma verba do PROEP[13] destinada à compra de instrumentos: cerca de R$800.000,00 (Leite, 2006). A partir de um pregão para a compra, foram adquiridos diversos instrumentos: violões, teclados, pianos, saxofones, flautas, violinos e até marimba. A Escola estruturalmente ia bem, com novas idéias educacionais e os instrumentos para essa efetivação. Entretanto, a parte administrativa voltou a atrapalhar as perspectivas.

Ao final de 2002, os salários atrasam novamente, porém a crise foi contornada com grande apoio por parte dos docentes. Entretanto, a direção resolveu suspender as aulas momentaneamente até regularização dos salários. "Se eu não me engano, no outro ano a gente já começou assim, sem receber... nem todo mundo ficou, porque não queria trabalhar sem receber... eu como já era funcionária do Estado, trabalhava porque gostava" (Nascimento, 2007).

[12] Literatura e Estruturação Musical.
[13] Programa de Expansão da Educação Profissional.

O grande problema da Pracatum, enquanto parte da Associação Pracatum, foi a instabilidade financeira. Como relata Gadêlha (2004), em alguns meses entrava muita verba; em outros, a escassez era total. Todos os entrevistados relataram que essa instabilidade financeira trazia reflexos no desenvolvimento musical do aluno, não permitindo uma continuidade do aprendizado, regressando sempre à estaca zero todo o trabalho realizado anteriormente.

As aulas retornaram no início de 2003, com algumas ausências, mas ainda mantendo a integridade idealista. As mudanças no currículo foram colocadas em prática a partir de meados desse ano, porém a questão financeira se agravou.

Para evitar problemas cada vez maiores e aproveitando a verba recebida do PROEP[14] para a reforma[15] do prédio, a direção, na pessoa de Selma Calabrich, decidiu ao final de 2003 pela suspensão das aulas por tempo indeterminado. Esse foi um longo período, permanecendo ativas apenas algumas atividades musicais, como o Coral

[14] A escola recebe no ano de 2004 uma verba de R$ 457.000,00 para a reforma do prédio (Leite, 2006).
[15] A partir de 2004, ainda com recursos do PROEP, foi reformada a sede da escola, seguindo os padrões estabelecidos pelo MEC na busca do reconhecimento oficial do curso, contando a partir daí com iluminação natural e melhor circulação de ar nas salas de aula e áreas internas, além de tornar possível o atendimento a estudantes portadores de deficiências físicas (Quadros Jr; Leite, 2007).

e o Projeto Viva Canção[16].

Em 20 de junho de 2005, depois de findada a reforma do prédio, foi firmado um contrato de comodato entre a Associação Pracatum e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia com validade de 10 anos. O Estado se tornou responsável pelo custeio de todos os gastos relativos à instituição: manutenção do prédio, instalações, manutenção de instrumentos, material humano (professores e demais funcionários) e infraestrutura (água, luz, telefone, etc.). Com isso, a Escola deixa de ser parte da Associação Pracatum e se transformou em um Centro de Educação Profissional vinculado à rede estadual de ensino. Esse acordo favoreceu a ampliação do número de atendidos pela Pracatum de 200 para aproximadamente 450 pessoas.

Mais uma vez sentiu-se a necessidade de reestruturação do currículo, planejando-se agora um curso técnico com duração de três anos. A proposta elaborada para o ano de 2006 (Pracatum, 2006)[17] continha as seguintes disciplinas: Literatura e Estruturação Musical, Música e Sociedade, Instrumento, Prática em Grupo (Instrumental e Coral), Percepção e Prática Integrada. A oferta de instrumentos também aumentou, sendo este um dos motivos da ampliação do número de alunos. Em 2006, foi ofertada aos estudantes a habilitação nos seguintes instrumentos: violino, flauta doce e transversal, saxofone, trombone, trompete, violão, guitarra, contra-baixo elétrico, baixolão, bandolim, cavaquinho, marimba, vibrafone, teclado, piano, bateria e percussão de mão.

[16] Projeto realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador.
[17] Para maiores informações, ver Pracatum (2006).

De caráter seriado, o curso era oferecido nos períodos matutino e vespertino. Sua carga horária era distribuída em 360 horas/ano, contabilizando um total de 1080 horas pelo curso completo, somados mais 100 horas de estágio supervisionado, sendo este realizado na própria Escola ou em entidades conveniadas.

Com tudo estruturado, as aulas tiveram início em março de 2006, só possuindo o 1° ano. Como a instituição passou por todas aquelas fases descritas anteriormente, nenhum aluno conseguiu completar o seu curso, sendo necessário o retrocesso, pelo menor que fosse, sempre que se reiniciavam as atividades. Dessa vez, por exigência da Secretaria de Educação, todos aqueles que já estavam matriculados deveriam retornar ao 1° ano, começando a partir daí a contagem para posterior titulação.

Contudo, a experiência de 2006 não foi de êxito total. Como o corpo docente era formado, em sua grande maioria, por professores efetivos lotados em escolas da rede estadual de ensino, não havia seleção direta de docentes e os conteúdos eram distribuídos por afinidade e experiência. Com isso, algumas disciplinas foram trabalhadas de maneira equivocada e outras não justificaram a sua presença no currículo. Isso fez com que, novamente, a proposta curricular fosse repensada.

Em 2007, houve algumas modificações[18]. A carga horária foi elevada para 1296 horas, somados mais 120 horas de estágio supervisionado. Foi inserida a oferta de viola e violoncelo. A disciplina Prática Integrada foi retirada do currículo e a Prática de Grupo se transformou em Música de Câmara, a ser trabalhada com os alunos no 3° ano apenas. Permanece-

[18] Para maiores informações, ver Pracatum (2007).

ram as disciplinas Literatura e Estruturação Musical (LEM), Música e Sociedade, Instrumento e Percepção. Foram adicionadas as matérias Canto Coral e História da Música. Como disciplina optativa, foi oferecida aula de Expressão Cênica.

A disciplina Música e Sociedade, no ideal da proposta de 2006, estava voltada aos estudos da música de diferentes sociedades em diferentes tempos. Na sua ementa, seu conteúdo se assemelhava muito ao de História da Música, que já é disciplina canonizada no contexto de ensino musical. Para o ano de 2007, mudou-se o foco dessa disciplina, voltando-a para o trabalho de discussão e conscientização, principalmente relacionada ao tema da afro-descendência[19]. Como grande parte dos alunos atendidos pela Escola era de origem afro-descendente, essa disciplina veio promover a conscientização do papel do negro e da cultura africana e afro-descendente no mundo atual, traçando paralelos históricos que fundamentam a discussão. Além disso, abordou discussões sobre mídia e sociedade, indústria cultural, miscigenação de culturas entre outras (Quadros Jr.; Leite, 2007).

Outro ponto interessante da nova proposta era o repertório trabalhado na disciplina Canto Coral. Nela buscava-se a mescla entre a tradição européia e a cultura local, muitas vezes apresentando ao aluno aquilo que ocorre ao seu redor e que lhe era desconhecido.

Analisando as entrevistas e finalizando esse retrospecto do Centro de Educação Profissional Pracatum, destacamos um item que permeou a maioria das fases pelas quais essa instituição passou: o trabalho de forma integrada dos conteúdos. Em diversos trabalhos em educação musical, a conexão

[19] Para maiores informações, ver Lei 10.639.

entre os conteúdos é algo bastante complexo para o aluno. Por isso, há grande privilégio para a parte instrumental e negligência ou dificuldades em relação à parte teórica. Essa separação prejudica e muito a formação do músico, seja ele profissional ou não. Trabalhando de maneira integrada, as conexões se tornam mais fáceis e evidentes, construindo de maneira sólida o conhecimento musical.

A Pracatum se encontrava em fase de estabilização administrativa durante o período dessa pesquisa. Essa estabilização teve como primeiro passo o acordo de que tornou a Escola pertencente à rede estadual de ensino. Isso veio trazer pontos positivos e negativos para o desenvolvimento da instituição, como em qualquer acordo. Em entrevista, Cristina Nascimento aponta o benefício dessa nova fase: "Estabilidade. Isso é fundamental. Ninguém trabalha bem numa situação instável" (Nascimento, 2007). Essa estabilidade também foi mencionada por Judith Leite: "[o ponto positivo] é que a gente não tem interrupção. Todos os profissionais estão aqui dentro trabalhando e os meninos podem cursar os anos inteiros sem interrupção" (Leite, 2007).

Entretanto, como já afirmado anteriormente, essa relação era uma via de mão dupla, situação evidenciada na fala de Cristina Nascimento: "O ponto negativo é a gente estar à mercê também dessa própria Secretaria de Educação. Da mesma forma que ela favorece... a mesma mão que dá, tira, entendeu?" (Nascimento, 2007).

A partir do contexto exposto ao leitor e da situação deste no ambiente em que essa investigação foi realizada, passamos agora para o capítulo da metodologia, na qual será abordado o processo de pesquisa e as escolhas adotadas durante este trabalho.

3 Metodologia

Neste capítulo, descreve-se como foi realizada a pesquisa. Para isso, explanaremos sobre o tipo de abordagem utilizada, a escolha do universo, dos casos, dos instrumentos utilizados para coleta de dados e da forma escolhida para analisá-los.

3.1 Abordagem e desenho da pesquisa

A abordagem qualitativa foi escolhida para essa pesquisa. De acordo com a literatura (Bogdan e Biklen, 1982; Bresler e Stake, 1992; Gómez, Flores e Jiménez, 1996), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada pelos seguintes fatores:

- É holística, privilegiando o contexto em que ocorre o caso ou fenômeno, sendo relativamente não-comparativa;

- É empírica, tendo o cenário natural como fonte direta dos dados e a visão do pesquisador como o instrumento chave. É baseada em observações, tanto do pesquisador como de informantes. Busca ser naturalística, não intervencionista. Os dados são coletados a partir de premissas;

- É descritiva, sendo os dados apresentados preferencialmente na forma de palavras e gráficos;

- É interpretativa, assumindo o significado um papel

essencial para esse tipo de abordagem. Em geral, há tendência para a análise dos dados de forma indutiva. O pesquisador deve estar atento para o fato que a pesquisa é uma interação entre pesquisador e sujeito, podendo os eventos assumir diferentes significados para diferentes membros que o constituem.

Penna e Arroyo (2003) destacam ainda que nesse tipo de abordagem são revelados os vários componentes da situação observada, suas interações e influências recíprocas.

Com base no que a literatura orienta, (Marczyk, Dematteo e Festinger, 1964; Bogdan e Biklen, 1982; Bresler e Stake, 1992; Gómez, Flores e Jiménez, 1996; Penna e Arroyo, 2003) verificamos que essa pesquisa se alinhava com as características de um estudo qualitativo, tendo em vista as nossas escolhas e pretensões. Visando uma investigação profunda das influências do repertório no aprendizado musical de estudantes de violão da Escola Pracatum, realizamos esse trabalho com base nos fatores mencionados anteriormente, confirmando mais uma vez a aderência pela abordagem qualitativa.

Buscando definir o desenho desse estudo, observou-se que o mesmo se alinhava de melhor maneira ao desenho de estudo de caso. Gall, Gall e Borg (2003, p. 436) definem este desenho como "o estudo em profundidade de instâncias do fenômeno em seu contexto natural e a partir da perspectiva dos participantes envolvidos no fenômeno[1]" (tradução nossa). Essa visão é compartilhada por outros autores como Marczyk,

[1] [...] the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon.

DeMatteo e Festinger (1964) e Gómez, Flores e Jiménez (1996), sendo destacadas algumas ferramentas necessárias para essa análise profunda: entrevistas com participantes e informantes, observações e análises de registros documentais.

Requerendo uma coleta considerável de informações a respeito do fenômeno observado, o estudo de caso tem como "principal benefício a possibilidade de expandir nosso conhecimento sobre as variações do comportamento humano"[2] (Marczyk, Dematteo e Festinger, 1964, p. 148, tradução nossa). Entretanto, é possível afirmar que sua principal desvantagem é a dificuldade em generalizar os resultados obtidos (Casey, 1992).

Estando atento para as vantagens e desvantagens trazidas pelos autores, acreditamos que toda generalização em pesquisa qualitativa tende a findar em erros e exclusões, levando em consideração as variações do comportamento humano – como afirmam Marczyk, DeMatteo e Festinger – e as condições em que ocorre a pesquisa. Para esse trabalho, foi decidido como caso o estudo das influências do repertório no aprendizado musical de estudantes de violão da Escola Pracatum. Assim, utilizou-se como unidades de análise – "[...] casos componentes de um caso maior, que é o foco principal do estudo[3]" (Gall, Gall e Borg, 2003, p. 437, tradução nossa) – os professores e alunos de violão da instituição. Portanto, ciente da especificidade do trabalho proposto – o qual pretende relatar dados referentes a um determinado contexto educacional relacionado ao ensino de um determinado instrumento em uma determinada escola profissionalizante de música – acredita-

[2] The principal benefit of case studies is that they can expand our knowledge about the variations in human behavior.
[3] Cases are part of a larger case that is the main focus of the study.

se que o mesmo se torne útil como contribuição para o desenvolvimento e difusão do conhecimento científico, servindo de suporte para futuras pesquisas que possuam aderência a temas como esse ou similares.

3.2 Escolha do Universo

De acordo com Hill e Hill (2005, p. 41), universo ou população se refere "ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões". Para essa investigação, elegimos como universo de estudo o curso de violão do Centro de Educação Profissional Pracatum. Essa escolha se deu por quatro fatores relevantes:

1) A Pracatum era a única instituição estadual localizada em Salvador inteiramente voltada para o ensino profissionalizante de música;

2) A estrutura oferecida aos alunos e professores era a ou uma das melhores da cidade;

3) Estava localizada em um bairro historicamente importante para a cultura musical baiana;

4) O histórico da Escola.

A partir do conhecimento mais profundo da Pracatum, foi possível decidir com maior clareza e certeza que esta instituição atenderia aos propósitos do trabalho.

3.3 Escolha dos Casos

Foram selecionados docentes e discentes da Escola Pracatum para a realização desse estudo a partir de condições pré-estabelecidas, as quais serão apresentadas a seguir.

3.3.1 Docentes

Estabelecemos os seguintes critérios para a seleção dos professores:

a) Ser professor de violão;

b) Estar interessado em participar da pesquisa.

A Pracatum possuía no período de coleta dos dados cinco professores de violão. Entretanto, um dos professores não lecionou violão no ano em que a pesquisa foi desenvolvida devido à demanda de alunos para bandolim. Outro professor não quis participar por não achar relevante a sua aula para a pesquisa. Com isso, três foram os professores observados: dois que lecionavam para alunos do 1° ano e um que atendia alunos preferencialmente do 2° ano, porém possuía também alunos do 1°. Para preservar a identidade das pessoas envolvidas nessa pesquisa, decidimos tratá-los por códigos: **A**, **B** e **C**. Os professores **A** e **B** correspondem àqueles que lecionavam somente aulas para o 1° ano, e **C**, consequentemente, o professor que abarcava as duas séries. Esse código também será mantido na identificação dos alunos.

Como especificado no capítulo 2, em 20 de junho de 2005 foi firmado um contrato entre a Associação Pracatum e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tornando a Escola de Música uma instituição estatal. Com isso, houve a reformulação do plano de curso e contratação de novos professores.

No ano de 2006 teve ingresso a primeira turma de estudantes atendidos pelo novo currículo e pelas normas exigidas pela Secretaria de Educação. Como a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2007, decidimos observar o fenômeno da pesquisa nas duas séries atendidas pelo cur-

rículo atual, abarcando com isso os alunos ingressos no ano de 2007 (1ª série) e os veteranos (2ª série) daquela Escola. Porém, respeitando a vontade dos professores que não quiseram participar da pesquisa, só foi possível observar uma turma da 2ª série.

3.3.2 Discentes

Foi solicitado na primeira semana de aula que cada professor selecionado indicasse uma das turmas regidas por ele para que fossem realizadas as observações e registros das aulas, cabendo-lhes apresentar os critérios utilizados para a escolha dos alunos. Essa decisão foi tomada buscando minimizar os constrangimentos inerentes ao ato da observação. A literatura recomenda que o observado deva se sentir à vontade (Gómez, Flores e Jiménez, 1996; Gall, Gall e Borg, 2003; Yin, 2005) e o fato de poder escolher os estudantes participantes poderia tornar o ato da observação mais confortável.

O professor **A**, novato na Escola, escolheu uma turma que acumulava dois horários em seqüência. Entretanto, devido ao tamanho da sala onde acontecia a aula, ele decidiu mudar sua escolha para outra turma. Da primeira opção, um dos alunos decidiu mudar de horário, ingressando na segunda alternativa do docente para a realização da observação (aluno **A1**).

O professor **B** também não conhecia os alunos com quem iria trabalhar. Ele seguiu o mesmo critério do colega para a escolha da turma a ser observada, decidindo por horários em seqüência. Foi o único professor que manteve seu horário durante a observação.

Foi solicitado ao professor **C** que escolhesse uma turma da 2ª

série. Para isso ele utilizou os seguintes critérios: horários em seqüência (como os demais) e o desempenho dos alunos no ano anterior. Além disso, os alunos escolhidos seriam a base do grupo de violões da Escola. Durante o período de gravação houve a modificação do horário da aula, sendo mantida a turma. Houve prejuízo com relação ao espaço, uma vez que a nova sala era bem menor que a anterior. Com isso, algumas das gravações tiveram que ser realizadas no Infocentro.

Dos nove alunos observados, nenhum deles demonstrou insatisfação em participar da pesquisa. Ocorreu, como já esperado, nervosismo tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Foi solicitada a todos os envolvidos na pesquisa a autorização para registro dos dados em áudio e vídeo mediante documento assinado.

Como já citado anteriormente, os alunos serão nominados a partir dos códigos utilizados para os professores. Os alunos do professor **A** serão codificados como **A1**, **A2** e **A3**. O mesmo padrão será utilizado para os demais professores: **B** (**B1**, **B2** e **B3**) e **C** (**C1**, **C2** e **C3**). Em seguida, apresentamos uma breve descrição de cada aluno envolvido na pesquisa.

3.3.2.1 A1

Aluno novato na Escola, possuía o ensino médio completo. Trabalhava em empresa própria, possuindo outra atividade além da Pracatum e do trabalho. Possuía o instrumento em casa, apresentando experiência com a prática violonística. Além disso, ingressou em 2007 no curso de piano oferecido pela Extensão da Escola de Música da UFBA. Seus gêneros musicais prediletos eram MPB, Jazz e Pop Rock, geralmente utilizando como meio para audição a Internet e o CD. Entretanto, não demonstrou grande freqüência em escutar música (1 a 3 vezes por semana).

3.3.2.2 A2

Aluno novato na Escola, tinha o ensino médio completo. Não possuía atividade regular além de freqüentar a escola. Afirmando já tocar o instrumento, possuía violão em casa. Além de violão, cursava violino como instrumento suplementar na mesma instituição. Tinha como preferência musical o gênero Gospel, escutando músicas todos os dias, utilizando diversos meios para isso.

3.3.2.3 A3

Também ingressou no ano de 2007 na Pracatum, tendo como formação escolar o nível superior incompleto. Não possuía trabalho regular, porém estava relacionado a diversas atividades ligadas à sua Igreja. Possuindo o instrumento em casa, demonstrou experiência no trato com o violão, participando de atividades musicais fora da Pracatum. Tinha como preferência musical o gênero Gospel, utilizando diversos meios para isso. Entretanto, afirmou não possuir grande freqüência na escuta (1 a 3 vezes por semana).

3.3.2.4 B1

Ingressou em 2007 na Pracatum e possuía o ensino médio completo. Participava de atividades relacionadas às Artes Cênicas, porém não possuía trabalho fixo. Afirmou em questionário que possuía experiência com violão (afirmação negada durante as entrevistas iniciais), dizendo também tocar outro instrumento. Suas preferências musicais eram a MPB, o Rock e música instrumental, utilizando diversos meios para ouvir. Entretanto, afirmou não possuir grande freqüência na escuta (1 a 3 vezes por semana).

3.3.2.5 B2

Experiente já no ramo musical, trabalhava como vocalista de banda de axé em Salvador. Tinha como formação escolar o nível superior incompleto. Possuindo instrumento próprio, afirmou ter experiência com violão, ingressando na Pracatum somente em 2007. Escutava música todos os dias, utilizando diversos meios para isso. Suas preferências musicais eram Axé Music, MPB e Bossa Nova.

3.3.2.6 B3

Aluno novato na Escola, tinha o ensino médio completo. Possuía violão próprio, afirmando já tocar o instrumento. Relatou participar de atividade musical além da Pracatum. Suas preferências musicais eram Chorinho e Bossa Nova, escutando música todos os dias através de radio, televisão, CD e DVD.

3.3.2.7 C1

Aluno veterano na Escola, estudava com o mesmo professor havia dois anos. Possuía o ensino médio completo, sendo aprovado no vestibular para ingresso no segundo semestre de 2007. Não possuia atividade fora a Pracatum, afirmando tocar violão a mais de cinco anos. Relatou estudar o instrumento com grande freqüência, preferindo o ambiente escolar para isso. Era membro integrante do grupo de violões da Pracatum. Suas preferências musicais eram o Flamenco, o Choro e a música erudita (em especial do período Barroco), utilizando preferencialmente a televisão, o CD, o DVD e a Internet para escutar música.

3.3.2.8 C2

Era um dos alunos mais antigos da Escola, estudando violão desde 2003 na Pracatum. Vivenciou as mudanças ocorridas com a instituição, sendo orientado pelo professor **C** a partir de 2007. Possuía o ensino médio incompleto. Relatou em questionário que trabalhava, porém tal afirmação não foi comprovada durante a pesquisa. Afirmava estudar com grande freqüência o instrumento, tendo como local de preferência o seu quarto. Participava de atividades musicais fora da Pracatum. Também era membro do grupo de violões da Escola. Escutava música todos os dias, tendo como preferências a música popular em geral e os períodos da Renascença e Barroco da música erudita. Utilizava diferentes meios para isso.

3.3.2.9 C3

Era seu segundo ano na Escola, sendo orientado pelo mesmo professor. Possuía o ensino médio completo e estava matriculado em curso superior para ingresso no segundo semestre de 2007. Não possuía trabalho, porém estava envolvido com projetos musicais. Afirmava tocar violão havia mais de cinco anos, possuindo instrumento próprio. Além disso, relatou tocar outro instrumento. Estudava violão de 1 a 3 vezes por semana, tendo como locais de preferência o seu quarto e a Escola. Não possuía uma freqüência muito grande para a escuta de música (1 a 3 vezes por semana), utilizando CD, DVD e a Internet para isso. Tinha como preferências musicais a MPB, música instrumental e erudita.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para essa pesquisa, foram utilizados instrumentos característicos da pesquisa qualitativa: observações em campo, en-

trevistas, registros manual, fotográfico, em áudio e em vídeo. Entretanto, ferramentas mais de aspecto quantitativo foram usadas (questionário). A seguir, cada procedimento realizado é explicitado.

3.4.1 Observações em campo

Segundo Gall, Gall e Borg (2003, p. 266-267),

> [...] observação em pesquisa qualitativa se difere de observação em pesquisa quantitativa em três maneiras. (1) os observadores em um estudo qualitativo não necessitam permanecer neutros ou imparciais sobre o fenômeno que está sendo observado. Eles podem incluir seus sentimentos e experiências para interpretar suas observações. (2) [...] o foco da observação qualitativa é muito mais abrangente. Em alguns pontos do processo, observadores qualitativos são livres para deslocar sua atenção para um novo fenômeno, como uma nova questão de pesquisa que emergir. (3) [...] o foco da observação é geralmente muito mais amplo em pesquisa qualitativa. [Os] observadores olham o comportamento e seu contexto através de uma perspectiva holística[4] (tradução nossa).

A partir dessa diferenciação e confirmando a aderência da pesquisa à abordagem qualitativa, optou-se por realizar observações diretas das aulas (Yin, 2005). De acordo com o

[4] Observation in qualitative research differs from observation in quantitative research in three ways. One difference is that observers in a qualitative study do not seek to remain neutral or objective about the phenomena being observed. They may include their own feelings and experiences in interpreting their observations. [...] the focus of qualitative observation is much emergent. At any point in the process, qualitative observers are free to shift their attention to new phenomena as new research questions emerge. The third difference is that the focus of observation generally is much wider in qualitative research. In qualitative research, [...] observers look at behavior and its environmental setting from a holistic perspective.

autor, a observação direta é interessante porque ela trata de acontecimentos em tempo real, levando em consideração o contexto em que eles ocorrem. Entretanto, seus pontos negativos são a seletividade, o custo e a reflexibilidade – o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado (ibidem, p. 113).

Estando conscientes desses fatores, elegemos observar diretamente a Unidade 1 do período letivo. Buscou-se compreender o fenômeno estudado, tentando interferir o mínimo possível no curso natural do mesmo[5]. Entretanto, foi observado um maior grau de nervosismo por parte dos envolvidos na fase inicial das gravações: "*Só na 1ª aula filmada nessa Unidade que eu fiquei nervoso, mas depois virou tranqüilidade. Ficou tudo em casa*" (Aluno C2, entrevista final, 2007). Com isso, é possível crer que a tarefa foi satisfatória, sendo realizada de acordo com o esperado.

3.4.2 Questionários

Foram aplicados questionários aos estudantes que se apresentavam como matriculados no curso de violão da Pracatum, buscando dados quantitativos gerais sobre os alunos que procuravam essa instituição. "A elaboração de um questionário padrão torna mais fácil o momento da compilação e comparação das respostas escolhidas, além de permitir recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise" (Laville e Dionne, 1999, p. 184). Alguns poucos alunos não quiseram participar da pesquisa, sendo respeitada a vontade destes. Mesmo estando presente na Escola na primeira semana de aula em período integral, não foi possível

[5] Sobre o processo de realização das filmagens, ver subitem 3.4.4.4.

conseguir uniformidade a quantidade de alunos por série, havendo um maior número de questionários aplicados relacionado aos estudantes do 1° ano. Com a aplicação desses questionários foi possível obter um parâmetro geral da população que procura o ensino de violão da Pracatum, o que será exposto no capítulo sobre análise dos dados.

3.4.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas tanto em caráter individual como em coletivo. Isso dependeu de questões como local disponível, disponibilidade de tempo e vontade dos entrevistados. Consideramos mais conveniente para o desenho da pesquisa utilizar entrevista semi-estruturada. Na visão de Gall, Gall e Borg (2003, p. 240),

> a **entrevista semi-estruturada** envolve perguntar uma série de questões estruturadas e, então, sondar mais profundamente utilizando questões livres para obter informações adicionais. [...] O entrevistador começa com algumas questões iniciais, mas elabora diferentes perguntas com base nas respostas dos entrevistados. Esta abordagem de entrevista tem a vantagem de sondar razoavelmente dados padrões através dos entrevistados, mas com maior profundidade do que pode ser obtido com a entrevista estruturada[6]" (tradução nossa).

Buscando uma estratégia de gravação que favorecesse o confronto posterior dos dados, optou-se por realizar duas seções

[6] The **semistructured interviews** involves asking a series of structured questions and then probing more deeply using open-form questions to obtain additional information. [...] The interviewer began with the same initial question, but asked different probing question based on the respondent's answer. This interview approach has the advantage of providing reasonably standard data across respondents, but of greater depth than can be obtained from a structured interview.

de entrevistas envolvendo os professores e duas envolvendo os discentes.

A primeira sessão das entrevistas envolvendo os docentes foi realizada no início do período letivo, visando estabelecer objetivos, expectativas e concepções pessoais. Essa fase foi registrada em MD. Logo após a primeira aula, realizou-se a segunda fase das entrevistas com os professores, solicitando uma avaliação diagnóstica dos alunos e perspectivas direcionadas a cada um para o trabalho na Unidade 1. Foi necessária a realização de uma terceira entrevista com o docente **C**, devido à ausência dos alunos **C2** e **C3** nas primeiras aulas. Tanto a fase 2 como a entrevista 3 tiveram registro audiovisual.

As duas seções de entrevistas envolvendo os estudantes foram divididas em fase inicial – abarcando desejos, expectativas, dificuldades encontradas, escolha do professor, entre outros itens – e fase final – visando o levantamento sobre resultados obtidos, dificuldades encontradas, pontos positivos e negativos do processo, entre outros – sendo as duas seções registradas em filmagens e realizadas logo após as avaliações. Vale-se ressalvar que a entrevista final com o aluno **A1** só pôde ser realizada na semana seguinte à avaliação, tendo em vista que o mesmo apresentou desconforto emocional após o exame. O resultado do confronto das respostas das duas sessões de entrevistas (tanto com docentes como com discentes) será explicitado no capítulo de análise.

Além das entrevistas feitas com os participantes diretos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com pessoas ligadas à instituição e ao bairro Candeal para a coleta de dados referentes a currículo, estrutura e histórico da Pracatum e sua relevância para o contexto de atuação.

3.4.4 Registros

Os registros tiveram início no ano de 2006, sobretudo fotografias e relatórios de campo, porém de maneira informal. Em 2007 foram realizados os registros das aulas, sendo escolhida a Unidade 1 do período escolar, abarcando os meses de março a maio. Esses registros serão divididos em quatro categorias (manual, fotográfico, em áudio e em vídeo), trazendo a seguir a descrição e a relevância de tais ferramentas.

3.4.4.1 Manual

Realizamos algumas anotações em relatórios de campo referentes a visitas e conversas tidas com pessoas de grande relevância para a pesquisa, principalmente na fase de *vagabundeo*. Nessa fase, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996, p. 111),

> [...] é comum que o investigador mantenha conversas informais ou até mesmo entrevistas com pessoas mais ou menos relacionadas com a instituição, grupo ou comunidade que serve de marco para o estudo. Sua finalidade não é outra senão a de obter informações sobre as pessoas ou instituições: características que as definem, formas de funcionamento, progressos e dificuldades que se atribuem a eles em geral ou em relação com o problema de investigação[7] (tradução nossa).

[7] Es habitual que en esta fase de vagabundeo, el investigador mantenga conversasiones informales o incluso entrevistas con personas más o menos relacionadas con la instituición, grupo o comunidad que sirve de marco para su estudio. Su finalidad no es otra que la de obtener información sobre las personas o instituiciones: características que las definen, formas de funcionamiento, progresos y dificultades que se le atribuyen en general o en relación con el problema de investigación.

Em se tratando das aulas, foram feitas anotações em diário de campo de observações ocorridas principalmente nos períodos anteriores à ativação da filmadora e do MD e logo após desligá-los, muitas vezes relacionadas a depoimentos espontâneos dos participantes do evento e caracterização do ambiente. Entretanto, também eram realizadas observações sobre aspectos ocorridos durante o processo educacional que só foi possível registrar de forma manual.

Essa ferramenta foi de extrema importância para a pesquisa. Devido a um incidente ocorrido na parte elétrica da instituição, no qual houve a desativação do padrão que fornecia energia às tomadas do 1° andar da Pracatum, não foi possível ligar os aparelhos eletrônicos para a gravação da aula do dia 23/03/2007, o que nos remeteu às expedições de pesquisadores de séculos anteriores, nas quais os registros eram feitos somente à mão (Lühning, 1991). Como diz o ditado popular: "quem não tem cão, caça com gato". E foi isso que aconteceu. Os fatos foram registrados em diário, cientes que alguns dados deixaram de ser percebidos.

Em aspecto geral, os registros manuais favoreceram a análise das gravações, contribuindo para a complementação de informações relevantes para a pesquisa e ampliação do foco de observação.

3.4.4.2 Fotográfico

Foram tiradas fotos do ambiente estudado (Pracatum) e das pessoas que constituiam o mesmo. Isso possibilita a idealização do evento ocorrido por parte de quem lê e de quem escreve, funcionando de maneira eficaz para a compreensão do trabalho. Por motivos éticos, não foram anexadas as fotos dos envolvidos diretos nessa pesquisa, preservando a

identidade dos mesmos. Só serão expostas figuras ilustrativas de aspectos gerais e corriqueiros do cotidiano daquele universo.

3.4.4.3 Em áudio

Decidiu-se realizar os registros das aulas também em MD para que eles servissem como uma fonte a mais de registro de dados. Esse aparelho, em geral, era o primeiro a ser ativado, permanecendo ligado desde o momento de ingresso à sala até a saída das pessoas do ambiente. Esse aparelho era posicionado a uma distância mediana entre o professor e seus alunos, captando com clareza as falas e as execuções musicais. Entretanto, o MD infelizmente apresentou problemas técnicos na fase final da pesquisa, não sendo possível utilizá-lo mais, levando-nos a transpor essa técnica de gravação para o registro em vídeo. Mesmo com os problemas inerentes a um trabalho de campo, o registro em áudio proporcionou coletar vários depoimentos espontâneos, principalmente na fase inicial da pesquisa, tanto dos professores como dos alunos, sendo modificado o ambiente – em maior ou menor grau – sempre que a câmera era ativada. Como eles não percebiam o momento em que estavam ou não sendo gravados pelo MD, o momento antes e depois da aula sempre era de maior liberdade e descontração. Isso foi de extrema importância para a análise dos registros.

3.4.4.4 Em vídeo

O registro em vídeo foi a principal ferramenta de coleta para esse trabalho, tendo sido registrado aproximadamente 30 horas de gravações, abarcando entrevistas, aulas e provas. Isso possibilitou averiguar pontos de grande relevância para o trabalho. O registro em vídeo também se deu no período da

Unidade 1, sendo estendido um pouco mais devido às gravações de algumas entrevistas. Durante as provas dos seus alunos, o professor **C** não permitiu a gravação dos comentários feitos pela banca, os mesmos sendo registrados somente no diário de campo.

Tivemos como foco principal das gravações o processo de transmissão musical, captando reações tanto do professor quanto do aluno durante a aula. As expressões gestuais, além das falas e execuções, foram de grande relevância para o momento de transcrição e análise dos vídeos, tendo em vista que grande parte da nossa comunicação é gestual e não aural. Portanto, não foi objetivo desse estudo focar em posturas ou outros aspectos particulares, mas sim obter uma visualização geral do evento.

De modo geral, foi possível verificar incômodo e nervosismo por parte da maioria dos participantes da pesquisa principalmente na fase inicial do trabalho, sobretudo quando se tratava do registro em vídeo. Entretanto, quando questionados acerca da avaliação particular em relação aos registros, todos afirmaram que consideraram válidos e necessários, relatando satisfação pela experiência. O professor **C**, ao final do trabalho, aprovou a vivência:

> *Eu achei que pra eles foi ótimo ter esse fator a mais de tensão dentro da aula (risos). [...] Então não é só lidar com um professor ali, nem com os colegas assistindo, mas, além disso, uma câmera. Acho isso muito importante. Acho que isso deu uma segurança a mais pra eles. [...] Eu achei que foi bom pra eles vivenciar isso (Professor C, entrevista 3, 2007).*

3.5 Análise dos dados

Após coletar as informações necessárias para a pesquisa, partimos para a fase de organização, categorização e análise dos dados. Optando por uma análise interpretativa, buscou-se encontrar construtos, temas e padrões que auxiliassem na compreensão do fenômeno estudado (Gall, Gall e Borg, 2003). A seguir, será apresentado os passos referentes a cada ferramenta utilizada, findando no cruzamento de todas as informações coletadas.

3.5.1 Questionários

Após a aplicação, os questionários foram quantificados e organizados de acordo com as séries e as questões. Em seguida, foram submetidos à análise estatística descritiva, sendo gerados gráficos relativos às questões que consideramos de maior relevância. Através da análise, foi possível compreender e interpretar os dados, emergindo reflexões a partir da triangulação com outras informações. Essas reflexões serão expostas no capítulo 4, destinado à análise dos dados.

3.5.2 Entrevistas

Como já mencionado, foram estabelecidas duas etapas principais para a gravação das entrevistas: uma fase inicial (registrada em MD e/ou vídeo) e uma fase final (filmada). Além disso, coletamos depoimentos de pessoas ligadas à instituição e ao Candeal. Os depoimentos foram coletados, catalogados, organizados e transcritos, ajudando a construir o contexto para a pesquisa. Para a análise dos dados principais foi feita a catalogação e organização de todos os registros por professor e por data. Em seguida, estes foram transcritos na íntegra, possibilitando uma análise mais detalhada das informações. A revisão das transcrições foi outra decisão importante, sendo que alguns pontos passavam despercebidos e que com a revisão foi possível corrigir. Como terceiro passo, foi feita a segmentação, categorização e codificação das

transcrições, estabelecendo a triangulação com outros dados. A triangulação dos dados permeou toda a fase final da análise, fase na qual se extrai os resultados da pesquisa e emergem as conclusões.

3.5.3 Registros

Todos os registros seguiram basicamente as mesmas fases que as entrevistas. As fotografias foram organizadas, digitalizadas e ordenadas de forma a auxiliar a compreensão e visualização do trabalho pelo leitor. Os diários de campo foram digitalizados, organizados e inseridos como parte introdutória às transcrições das filmagens. As gravações em áudio tiveram basicamente esse mesmo tratamento, servindo como suporte para as transcrições das filmagens. Seguindo basicamente os mesmos passos das entrevistas, as filmagens tiveram como diferencial a valorização das transcrições de gestos e comportamentos, o que foi de grande importância para a análise dos dados. Elas foram digitalizadas, catalogadas, organizadas, transcritas na íntegra, revistas e analisadas, valendo-se para isso da segmentação, categorização e codificação das transcrições para a triangulação dos dados. Essa ferramenta de análise pode ser definida como um "processo que usa múltiplos métodos de coleta, fontes, análises de dados ou teorias para checar a validade da descoberta do estudo de caso" (Gall, Gall e Borg, 2003, p. 464, tradução nossa). Para Yin (2005, p. 126), a principal vantagem da triangulação é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada. As reflexões suscitadas a partir desses registros serão apresentadas no capítulo seguinte.

4 Análise dos Dados: o processo, os empecilhos e o papel do repertório

Como explicitado no capítulo anterior, utilizei para a coleta de dados instrumentos como questionários, entrevistas, registros fotográfico, manual, em áudio e em vídeo. Nesse capítulo irei apresentar e analisar os dados coletados, buscando fazer a triangulação dos mesmos. Quero lembrar que todas as informações aqui apresentadas possuíram a autorização dos respondentes para a publicação, sendo resguardada a identidade dos mesmos.

A Pracatum iniciou suas aulas a partir do dia 05/03/2007, sendo destinada a primeira semana para marcações de horários. Como já explicitado no capítulo referente à metodologia, esse foi o período eleito para a realização das entrevistas iniciais com os professores, sendo solicitada a eles a escolha de uma turma para o acompanhamento sistemático para a pesquisa. Nesse mesmo período foram aplicados os questionários aos alunos de violão dessa instituição. Apresento os resultados a seguir.

4.1 Questionários

O curso de violão da Escola Pracatum atende atualmente cerca de 90 alunos, divididos em 1ª e 2ª séries. Nesse trabalho foram aplicados 39 questionários, sendo distribuídos aos alunos que se apresentavam como estudantes de violão e que aceitavam responder o mesmo, não privilegiando ne-

nhuma das séries. Dentre os alunos abordados, três deles se recusaram a participar da pesquisa, não sendo informada a razão dessa postura. O período de aplicação se deu entre os dias 05 e 09 de março de 2007, em período integral (manhã e tarde).

Os questionários foram confeccionados de maneira diferente para cada série, sendo composto de 10 perguntas para os iniciantes e 12 perguntas para os da 2ª série. De maneira geral, o tempo total gasto para responder não ultrapassou 3 minutos. Os modelos dos questionários podem ser vistos nos anexos 1 e 2, p. 171 e 172, respectivamente. Para melhor compreensão, trago a quantificação das respostas de maneira separada e a análise conjunta destas ao final da seção 4.1.

4.1.1 1ª série:

Com base nas respostas obtidas a partir da aplicação dos questionários aos estudantes da 1ª série, foi possível constatar que:

– Dentre os alunos pesquisados, 30% freqüentavam escola regular (ensino médio), enquanto que 70% já haviam concluído o ensino básico. Dentre os egressos do ensino médio, 34% estavam cursando o Ensino Superior, 7% já haviam concluído essa etapa e 14% possuíam Pós-Graduação;

– 50% dos participantes trabalham;

– 36,7% possuem alguma atividade extra, como natação, inglês, informática, etc.;

– 66,7% dos pesquisados já tocavam violão antes de ingressarem na Pracatum;

– 53,3% deles tocam outro instrumento;

– Grande parte dos respondentes (77%) afirmaram que ouvem música todos os dias, 20% ouvem de 1 a 3 vezes por semana e apenas 3% afirmam que escutam música raramente;

– 66,7% participam de alguma atividade musical fora da Pracatum;

Dentre os gêneros musicais prediletos estão:

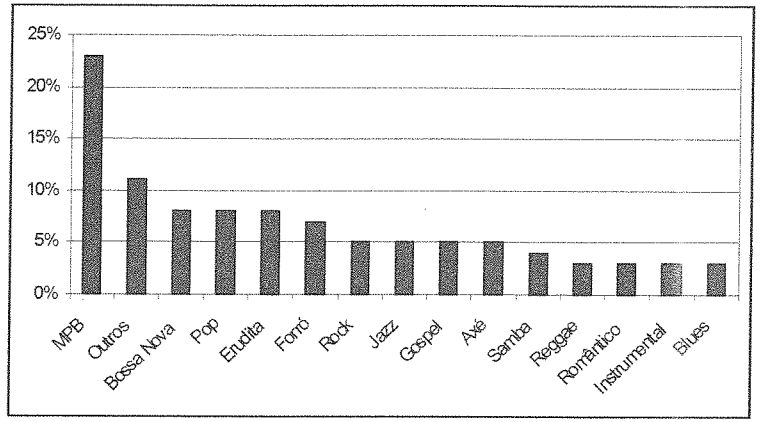

Gráfico 1 – Preferências musicais dos estudantes de 1° ano.

É possível observar que a MPB prevaleceu perante os outros gêneros. Sobre a MPB, trarei uma reflexão ao final da seção 4.1 explicitando a opinião dos respondentes sobre esse gênero. Outra observação relevante é que os estudantes dessa série apresentaram uma gama elevada de gêneros musicais, informação que será importante para as colocações realizadas ao final da seção.

– Os principais meios de apreciação musical apontados foram:

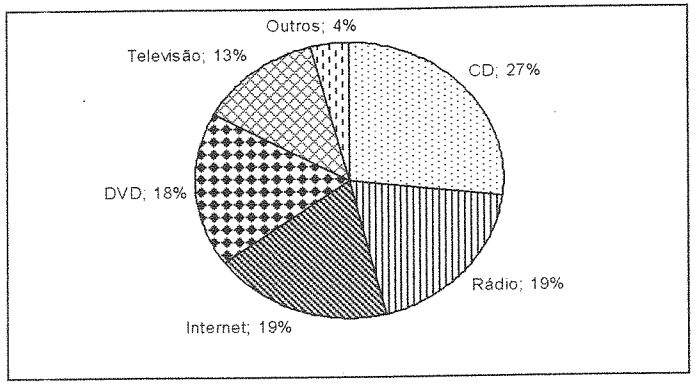

Gráfico 2 – Principais meios utilizados para apreciação musical

Podemos verificar no quadro que 27% dos pesquisados tem no CD o principal suporte para apreciação musical, seguido pelo Rádio (19%), Internet (19%) e DVD (18%).

4.1.2 2ª série

Com base nas respostas obtidas a partir da aplicação dos questionários aos estudantes da 2ª série, foi possível constatar que:

– Dentre os respondentes, 11,1% não haviam concluído o Ensino Médio. Dos concluintes, apenas 14% estavam cursando o Ensino Superior;

– A grande maioria (77,8%) dos participantes trabalha;

– Percentual semelhante dos pesquisados (77,8%) afirmaram não possuir atividade extra e 22,2% participam de cursos Pré-Vestibulares;

– 44,4% tocam violão há mais de 5 anos;

– A maior parte dos respondentes (77,8%) afirmou que toca outro instrumento;

– Questionados acerca do tempo médio de estudo de violão, 55,5% responderam que estudam mais de 3 vezes por semana. Nenhum deles respondeu que não estuda o instrumento;

– O local de estudo do instrumento mais freqüentemente citado foi o quarto (77,8%). Dentre os pesquisados, 33,3% das pessoas responderam que não possuem um local determinado para o estudo, assinalando mais de uma opção;

– 66,6% afirmaram que participam de alguma atividade musical fora da Pracatum;

– Grande parte dos respondentes (77,8%) afirmaram que ouvem música todos os dias, 11,1% ouvem de 1 a 3 vezes por semana e apenas 11,1% afirmaram que escutam música raramente;

– Dentre os gêneros musicais prediletos estão:

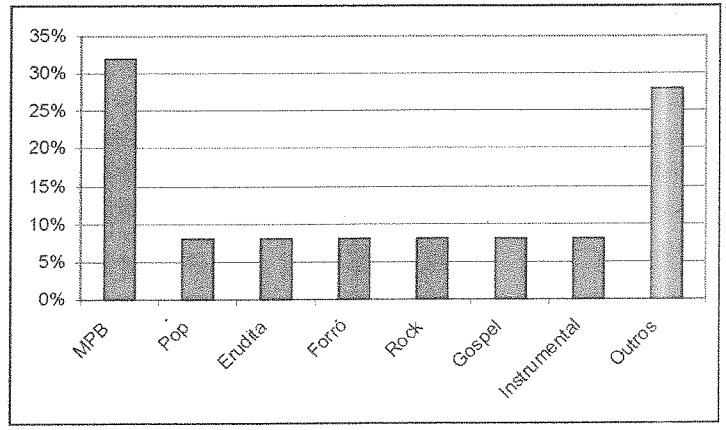

Gráfico 3 – Preferências musicais dos estudantes de 2° ano.

Na última coluna (Outros) apareceram de forma diluída entre as respostas, gêneros como flamenco, choro, regional, lambada, samba, música eletrônica e ijexá, itens ausentes nas respostas dos alunos do 1° ano.

_ 55,5% dos respondentes afirmaram que utilizam todos os meios de apreciação musical apontados nos itens de resposta, assinalando todas as opções. Entretanto, dentre as opções, o CD, o DVD e a Internet foram os mais escolhido (23,7% cada).

Traçando um comparativo entre as informações obtidas nas duas séries, é possível construir um perfil generalizado dos alunos de violão dessa instituição.

Em sua maioria, são alunos já concluintes do Ensino Médio, com idade acima de 16 anos. A maior parte desses alunos trabalha, o que tende a comprometer o estudo individual diário devido ao acúmulo de tarefas e ao tempo disponível ser reduzido. Entretanto, como ponto positivo, além do emprego, poucos são aqueles que possuem alguma atividade extra, tornando possível a dedicação à escola no período em que está matriculado.

A Pracatum, em geral, recebe estudantes que já têm alguma experiência com o violão. Entretanto, muitos deles tocam outro(s) instrumento(s), não possuindo caráter de dedicação exclusiva ao estudo do violão, o que pode influenciar no aprendizado deste instrumento.

Grande parte dos alunos participa de atividades musicais fora da escola, ampliando seu universo de música, sendo propiciadas experiências com linguagens diferentes às trabalhadas em sala de aula.

A música permeia o dia-a-dia da maioria dos alunos, sendo

apresentado um percentual muito próximo nas duas séries (aproximadamente 77%), confirmando uma prática musical auditiva freqüente, em caráter diário.

Como gênero musical preferido está a MPB. Essa categorização foi apresentada pelos próprios respondentes, englobando desde grandes ícones da cultura musical como Gilberto Gil, Tom Jobim e Djavan, até novos artistas como Ana Carolina, Adriana Calcanhoto e Jorge Vercilo. Entretanto, não foi possível fazer uma definição precisa dos termos apresentados, tendo em vista a variedade de opiniões e a própria objetividade da ferramenta de coleta utilizada.

A predileção pela MPB pode ser explicada por dois motivos. O primeiro é que esta sigla engloba uma diversidade de símbolos dentro dela, sendo suas canções concebidas por Napolitano (2002a, p. 2) como "objetos híbridos portadores de elementos estéticos de natureza diversa em sua estrutura poética e musical", variando a classificação dos artistas a depender da opinião de cada respondente (Ulhôa, 2000)[1]. Perrone prefere conceituar MPB não como um gênero musical específico, mas sim, como um complexo cultural, dentro da esfera musical popular como um todo (apud Napolitano, 2002b, p. 48). A dificuldade de definição do gênero pode ser observada pelos artistas mencionados anteriormente, os quais apresentam em suas produções musicais uma pluralidade de linguagens, o que a indústria musical engloba e massifica dentro de um mesmo gênero chamado MPB.

A segunda justificativa para essa predileção seria que artistas símbolos desse gênero musical têm sua música veicula-

[1] De acordo com certas regras sociais e ideológicas (como a identificação de um grupo sonoro específico), dependendo de quem está cantando, um samba pode ser considerado como samba ou como MPB (Ulhôa, 2000, p. 3).

da com grande freqüência nos veículos de comunicação, principalmente a televisão e o rádio. As trilhas das novelas, em especial da Rede Globo, líder de audiência no horário nobre, são compostas em sua maioria por músicas representativas desse gênero musical. Esses dois motivos podem justificar a preferência em massa pela MPB.

Avaliando as respostas de menores expressões englobada na categoria "Outros", é possível verificar que os alunos da 1ª série apontam vários outros gêneros que estão presentes no seu cotidiano, veiculados em sua maioria de maneira massiva pelos meios de comunicação da atualidade. Como exemplo, cito a lambada, o *funk*, o sertanejo e o *hip-hop*. Já nas respostas dos alunos da 2ª série, além de alguns já citados, aparecem o flamenco, o choro e o ijexá, gêneros musicais distantes da categoria anterior, tendo em vista que são símbolos de forte enraizamento cultural. O aparecimento dessas respostas, até certo ponto inesperadas para mim, pode ser explicado pelas experiências obtidas durante o ano anterior na Escola Pracatum. O embasamento que apresento para tal suposição está relacionado ao repertório trabalhado na disciplina Canto Coral (a qual pude assistir em alguns momentos), a presença de professores que trabalham e difundem esses gêneros no cenário musical soteropolitano e as influências culturais presentes nos diversos espaços de cultura em Salvador. Isso tudo possibilita a pluralização da formação musical dos estudantes, sendo a eles favorecido novas experiências e conhecimentos musicais.

Para finalizar a análise dos questionários, apresento uma reflexão sobre as respostas obtidas em relação aos meios para apreciação musical utilizados com maior freqüência pelos estudantes. O CD foi apontado pelos alunos de ambas as séries como o suporte mais utilizado para vivenciar mú-

sica. O Rádio, que ocupava a 2ª colocação nas respostas dos alunos do 1° ano, foi superado pelo DVD e pela Internet nas respostas do 2° ano. Portanto, posso afirmar que o CD, o DVD e a Internet são os principais meios para apreciação musical utilizados pelos alunos de violão da Escola Pracatum.

Em trabalho anterior, realizado com alunos do ensino médio de uma escola particular (Quadros Jr, 2005), o resultado foi bastante parecido, diferenciando-se pelo item DVD, não muito difundido na época da pesquisa e que hoje se tornou mais acessível aos diversos extratos da sociedade, principalmente através da pirataria. Essa similaridade entre os dados das duas pesquisas possibilita afirmar que os alunos que ingressam na Pracatum valorizam as opções individuais de preferências musicais, tendo em vista que os principais meios de vivência musical suscitados na pesquisa promovem essa não-homogeneização das referências sonoras.

Carmo (2004) concluiu após pesquisa realizada com amostras de diferentes extratos da sociedade de Montes Claros-Mg que naquele contexto "o poder aquisitivo é um fator definidor dos gêneros e estilos musicais apreciados e dos meios de contato utilizado pelas pessoas para vivenciar música" (p. 804). A partir da interpretação dos dados apresentados nesta pesquisa, é possível inferir que quanto menor o poder aquisitivo, menor a possibilidade de preservação das escolhas individuais relacionadas às preferências musicais (aquisição de CDs e acesso a outros meios de apreciação musical), resultando em um aumento da probabilidade de homogeneização das preferências musicais, a partir do contato massivo com o Rádio e a Televisão. Essa inferência não pode ser transmutada para a população da Pracatum em seu sentido pleno. Essa instituição recebe alunos das mais variadas classes sociais e vivências musicais. É possível

notar que, no contexto estudado nessa pesquisa (Pracatum), o poder aquisitivo não exerce a mesma influência como a vista na pesquisa realizada por Carmo (2004). Isso pode ser explicado pela explanação trazida por José Jorge de Carvalho (1999) a respeito da massificação sonora presente na sociedade contemporânea:

> Nos contextos sociais em que a juventude participa cotidianamente de circuitos de tradições musicais e performáticas próprios, ela pode sem dificuldade absorver esse padrão musical midiático empobrecido e re-significá-lo e submetê-lo a re-apropriações e re-leituras idiossincráticas, rebatidas nos horizontes das tradições coletivas em que já foram iniciadas. Por outro lado, essa "desmusicalização" pode ser devastadora para a sensibilidade estética em formação quando essa cultura de massa descomprometida com o esforço pela superação do horizonte do banal na linguagem artística passa a ser a única referência para uma juventude urbana criada com baixíssima exposição à diversidade musical, à música ao vivo, às tradições regionais ou à educação musical formal (Carvalho, 1999, p. 69-70).

A partir da observação de Carvalho, é possível notar que a população atendida pela Pracatum, no que se refere aos alunos de violão, possui as características apresentadas no início da explanação, tendo em vista que a "cultura de massa" não se apresenta como a "única referência" musical/cultural para esses estudantes, tornando possível a re-significação, re-apropriação e a realização de re-leituras idiossincráticas do padrão musical empobrecido ofertado pela mídia, não comprometendo a sua constituição musical.

A seguir apresento de modo descritivo as entrevistas iniciais realizadas com os professores. Essa fase foi de extrema importância para a pesquisa, visto que tornou possível conhecer em aspecto geral os docentes: suas concepções, metodologias, objetivos, entre outras questões.

4.2 Entrevistas Iniciais: Professores

Ainda durante a primeira semana de atividades na Pracatum, foram realizadas as entrevistas iniciais com os professores, abordando temas como objetivos, planejamento, constituição das turmas, entre outros assuntos. Entretanto, foi realizada outra fase de entrevistas na qual se abordou temas parecidos ou continuação dos anteriores, também sendo solicitada uma avaliação diagnóstica para cada aluno. Essa avaliação diagnóstica será apresentada de forma separada por entender que ela dará um parâmetro das condições iniciais dos estudantes, não somente técnicas, mas também física, social e psicológica. Foi necessário realizar uma terceira entrevista com o professor **C**, devido a ausência do aluno **C3** durante as duas primeiras semanas de aula. Nessa seção pretendemos valorizar as falas dos próprios professores para exemplificar as minhas observações. A apresentação dos temas abordados e as reflexões tecidas a partir deles serão expostas a seguir.

4.2.1 Caracterização das aulas

As características das aulas são díspares quando se compara os professores do 1° ano com o do 2°. Talvez pelo fato do foco para o professor **C** estar no ensino voltado ao repertório, ele optou por ministrar a sua aula em formato de *master-class*, ou seja, orientações de modo individual em um ambiente coletivo. Delineando seu método de trabalho em aspecto geral, a aula era iniciada com a exposição da performance do aluno com posteriores orientações/comentários do docente, várias repetições de trechos específicos contendo as eventuais mudanças sugeridas e esporádicos debates entre os estudantes presentes nas aulas e o professor, sanando-se dúvidas do discente em foco ou do(s) colega(s) que estivesse(m) ou pensasse(m) em executar a peça em questão. Em algumas oportunidades

pode-se observar a presença de alunos que não pertenciam à turma observada, assistindo a aula como expectadores, coletando informações para posterior reflexão da sua prática musical. Dessa forma, as orientações do professor alcançavam um número maior de ouvintes, possibilitando a revisão e o trabalho de reflexão das performances individuais. Porém, também foi muitas vezes observado o incômodo por parte dos alunos participantes da aula pelo fato do individualismo da mesma, cabendo ao estudante que aguardava o seu momento de execução a inércia dentro de sala e a atenção à fala do professor. Em diversas ocasiões os alunos que estavam nessa situação geravam conversas paralelas, atrapalhando o evento educacional.

As aulas ministradas pelos professores do 1° ano se assemelhavam ao ensino coletivo, no qual as orientações são dadas em caráter geral, voltando o foco das atenções para um determinado aluno somente em situações que exijam tal cuidado. A prática do ensino coletivo é bastante comum quando o público-alvo são alunos iniciantes. Tourinho (2007) afirma utilizar o ensino coletivo somente para esse nível educacional. Vários autores já apresentaram resultados substanciais com o ensino coletivo, sendo possível destacar os trabalhos de Montandon (1992), Tourinho (1995), Moraes (1996), Barbosa (2004), Cruvinel (2005), Santos (2007) e Vieira e Ray (2007), entre outros. Tourinho (2007, p. 2) conceitua o ensino coletivo como uma "transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical", valorizando o aprendizado do autodidata. Além disso, a autora apresenta alguns princípios dessa metodologia:

1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento;

2) acreditar que todos aprendem com todos;

3) o ritmo da aula é planejado e direcionado para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração;

4) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um;

5) autonomia e decisão [para o aluno].

6) o ensino coletivo elimina os horários vagos (ibidem, p. 2-4).

Essas características favorecem o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical, produzindo uma educação mais plural.

Comparando-se as abordagens metódicas dos professores **A** e **B**, foi possível observar algumas diferenças. O método de **B** baseava-se no treinamento e execução de exercícios para a aprendizagem da leitura de notação. Esse professor trabalhou com exercícios que envolviam o estudo de cordas soltas e cordas presas na 1ª posição, trabalhando ao final da unidade a escala diatônica de dó, tudo relacionado à leitura na pauta. O professor **A**, além dessa preocupação, realizou também uma abordagem teórica sobre harmonia e formação de acordes, além de exercícios rítmicos utilizando o corpo. Como sua prática estava muito relacionada à música popular[2], esse do-

[2] Serão utilizadas as terminologias "música popular" e "música erudita" na conotação tomada pela maioria do professores e alunos. Eles entendiam música popular como aquela praticada sem o contato com a partitura, utilizando a cifra como suporte para transmissão musical. Portanto, música erudita ou clássica estará referente àquela que utiliza a partitura como suporte escrito. Porém, quando se trata de música brasileira, mesmo escrito em partitura, os respondentes a enquadravam como música popular, compreendendo que ela faz parte dos seus contextos culturais. Essa terminologia (popular e erudito) vai aparecer relacionada também ao instrumento, a partir do momento que se tratam "violão popular" (uso da cifra) e "violão erudito" (uso da partitura) de maneiras distintas.

cente buscou direcionar momentos das aulas para o estudo de tal vertente. O trabalho corporal e de questões referentes à harmonia foram executados em aulas distintas, não sendo dada continuidade em aulas posteriores. Portanto, esses trabalhos não surtiram os efeitos desejados de aprendizagem, visto a falta de continuidade em aulas subseqüentes.

4.2.2 Objetivos

Os objetivos de cada professor também eram distintos. Cada um dos docentes deu maior enfoque naquilo que lhe parecia mais aflorado ou necessitado por seus estudantes. Entretanto, a leitura musical é exposta como a base do trabalho: "a *gente utiliza a leitura da partitura como uma base*" (Professor C, entrevista 1, 2007).

Para o professor **A**, o objetivo principal era "*trabalhar a formação do profissional, não exatamente pensar em fazer um concertista, mas em fazer um músico que toque por prazer, que ocupe suas funções na sociedade que são ocupadas por leigos sem a qualidade*" (Professor A, entrevista 1, 2007). Para ele, "*o objetivo da Escola é oferecer toda uma filosofia, um porte, um estudo, uma teoria, pra que esse aluno ingresse na faculdade com mais possibilidades de sucesso*" (ibidem). A disciplina também foi apontada como uma das principais preocupações para a Unidade 1: "*porque no momento em que eles tiverem noções de disciplina... disciplinar o corpo com o tempo, a postura, a mão e conseguir um relaxamento, fica mais fácil encaminhar para o que já sabem*" (Professor A, entrevista 2, 2007).

Questionado sobre o conteúdo a ser trabalhado na Unidade 1, o docente afirmou:

> *A gente vai trabalhar música popular, tentar no máximo rebuscar a harmonia junto com a melodia, até mesmo uma criação da gente, pra que isso vire peça e que seja feita a leitura da partitura, mas não exatamente de obras desconhecidas e estrangeiras* (Professor A, entrevista 1, 2007).

É possível observar que, pela explanação inicial do docente, as atividades do processo de ensino e aprendizagem envolveriam além da execução e leitura, a composição. Swanwick (2003, p. 68) afirma que

> a composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aulas, fundindo a educação formal com a "música de fora". Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.

A proposta inicial era trabalhar o aprendizado de técnicas e leitura com base em composições elaboradas pelos alunos. Entretanto, isso não foi praticado em nenhum momento do período observado. Para esse professor, o processo de aprendizagem devia ocorrer de forma gradual e sem muita cobrança específica na parte de leitura para os alunos iniciantes, valorizando sempre que possível a prática cotidiana desses estudantes:

> *Então é um pouco de consideração com tudo, sempre introduzindo os conceitos que ele consiga assimilar facilmente. Por exemplo, a cifra, associação das cordas do violão com a nota escrita no pentagrama, a técnica das mãos, exercícios... Gradualmente, tudo ao mesmo tempo, mas sem muita cobrança de leitura, na peça exatamente... (Professor A, entrevista 1, 2007).*

Contrariando as afirmações anteriores, foi observado durante o período da investigação que esse professor deu maior ênfase ao trabalho de aprendizado de leitura musical, não sendo trabalhada nenhuma peça ou música. Os únicos mo-

mentos em que esteve envolvida música popular nas aulas foram em encerramentos de algumas delas – sendo solicitado aos alunos que tocassem e cantassem alguma música que fosse do repertório deles – e o trabalho com cifra ocorrido em uma das aulas. Somente nessas situações é que a música popular, como define o docente, esteve presente em sala de aula.

Nos relatos do professor **B**, sua maior preocupação estava na adequação do estudante à postura de mão e corpo para o estudo e execução: "*tem que botar na postura*" (Professor B, entrevista 1, 2007). Sua segunda prioridade era o aprendizado de leitura musical, objetivo este apontado como orientação da escola. Quando perguntado sobre o seu método de ensino, **B** afirma: "*eu já começo já na partitura... com exercícios de técnica, mão direita, mão esquerda...*" (idem). Esse professor planejou suas aulas da Unidade 1 para que a partir da 4ª semana fossem iniciados os trabalhos com repertório:

> *Nós vamos fazer muito exercício ainda, da mão direita, mão esquerda, junto e separado, mas eu acho que umas três aulas, com arpejos... A gente já vai pensar em usar cordas presas. Tem que botar antes na postura. Acho que umas duas ou três aulas nós vamos ficar com exercícios (idem).*

Entretanto, o planejamento deste professor não foi seguido como o relatado, tendo em vista que os exercícios permearam todas as aulas observadas.

O docente **C**, diferentemente dos colegas, trabalhou músicas com seus alunos, visto que os mesmos pertenciam ao 2° ano. Ele diferiu os objetivos de acordo com as dificuldades de cada aluno, porém abordou a interpretação como foco dessa Unidade. Para **C1**, o objetivo era desenvolver a capacidade interpretativa, sendo que para o professor este aluno não apresentava deficiências técnicas relevantes:

> *Pra essa unidade eu vou continuar com alguma obra semelhante a Astúrias, que envolva parte [interpretativa]... porque C1 tem uma boa condição técnica e o que tá faltando ainda é um pouco de naturalidade para interpretar coisas que não envolvam tanta técnica, e sim uma coisa mais de sentir. [...] Então, esse é o objetivo. Com uma ou outra obra eu vou tentar com que ele exercite esse lado da interpretação, da sonoridade, de modificação de timbres, né? Além da parte técnica que ele já tá seguro (Professor C, entrevista 2, 2007).*

Contudo, o repertório trabalhado se baseou somente em Astúrias, não sendo inserido outra peça durante as observações realizadas.

Para **C2**, o trabalho foi voltado para as diferenças de sonoridades, ambiências e a interpretação contextualizada: "*eu pretendo passar uma obra clássica pra ele,* [para que ele desenvolva] *tipos diferentes de interpretação pra cada trecho*" (idem). O professor, em relatos não gravados, elogiou o potencial técnico do estudante, criticando a falta de audição musical e as deficiências interpretativas geradas pela falta de referências. Esses itens estarão presentes na seção de análise das aulas (seção 4.5).

Por fim, o objetivo para **C3** foi diferente, focalizando o trabalho técnico como primordial. O professor afirmou que este aluno tinha "*maturidade e percebia mais essa coisa de interpretação*" (idem). Em entrevista posterior, **C** afirma: "[eu queria] *que ele aproveitasse os trechos da peça* (Astúrias) *como exercício e que ele estudasse aquilo de uma maneira mais gradativa*" (Professor C, entrevista 3, 2007).

Após as observações das aulas, podemos perceber que o professor **C** conseguiu atingir êxito pleno apenas com o estudante **C1**, sendo o único a iniciar a Unidade 2 com repertório diferente da Unidade anterior – fato comprovado durante a observação da primeira aula da nova Unidade (dia 17/05/2007).

4.2.3 Material Didático e Repertório

Durante o contato inicial com os professores foi perguntado sobre o material didático utilizado nas aulas. Os três professores admitiram utilizar o método de violão "Iniciação ao Violão", de Henrique Pinto, para os anos iniciais.

> *Eu acho que esse ano todo [1ª série] é basicamente Henrique Pinto (Professor A, entrevista 1, 2007).*

> *Eu já começo já na partitura... com exercícios de técnica, mão direita, mão esquerda... Eu trabalho no início com o Henrique Pinto... (Professor B, entrevista 1, 2007).*

> *Em relação ao 1° ano, nós nos baseamos pelo método do Henrique Pinto. Chegamos a um consenso para a utilização desse método e a partir dele como base, buscamos outras obras (Professor C, entrevista 1, 2007).*

A escolha desse método foi apontada como uma sugestão da Escola: "*a Escola vai usar o Henrique Pinto, 1 e 2.* [...] *Eu tô seguindo o que a Escola me orientou*" (Professor B, entrevista 1, 2007). Porém, como observado nos relatos, cada professor interpretou de maneira diferente a utilização de tal material:

> Eu acho que esse ano todo é basicamente Henrique Pinto, como teoria e H. Pinto, harmonia e H. Pinto, e cifra... um pouco de cada coisa. *[...]* H. Pinto tem alguns exercícios, algumas peças que se você for verificar mesmo, quando o aluno tiver bem trabalhado tecnicamente, ele também consegue compor *(Professor A, entrevista 1, 2007).*

> Então, pegamos alguns métodos como o do Henrique Pinto. A proposta é da Escola. Adotamos o H. Pinto e à proporção que o aluno vai evoluindo o professor tem a liberdade de pegar outros métodos, partituras a parte *(Professor B, entrevista 1, 2007).*

> *Em relação ao 1° ano, nós nos baseamos pelo método do Henrique Pinto. Chegamos a um consenso para a utilização desse método e a partir dele como base, buscamos outras obras. A gente utiliza a leitura da partitura como uma base, mas, desde o 1° ano eles vão começando a ter contato com música brasileira (Professor C, entrevista 1, 2007).*

O professor **A** baseou seu trabalho exclusivamente no método, planejando elaborar ramificações a partir da proposta sugerida. Ou seja, "*teoria e H. Pinto, harmonia e H. Pinto, e cifra* [e H. Pinto]". Com isso o aluno restringe seu campo de conhecimento às propostas de um único referencial, reduzindo suas possibilidades de escolha e avanço técnico e cognitivo. Entretanto, ele projetou utilizar a composição com base nos exercícios dispostos no método para a criação de músicas para e pelo aluno. Porém, no período observado, tal iniciativa não foi comprovada.

O professor **B** se valeu da liberdade de utilização de variados suportes metodológicos possibilitada pela Escola e, como observado nas gravações das aulas, optou por usar também o método de violão "*Minhas primeiras notas ao violão*", de Mário Mascarenhas. Entretanto, a espinha dorsal do seu trabalho foi mesmo o método de Henrique Pinto. Esse professor optou por seguir de maneira restrita os exercícios disponíveis nos métodos consultados.

Pautando os objetivos prioritariamente no nível material (Swanwick, 2003), ambos os professores não conseguiram expandir seus trabalhos para um ensino de música com repertório. O professor **B**, em entrevista inicial, detectou dificuldades relacionadas à leitura e postura, preterindo a realização de um trabalho de base para posteriormente utilizar repertório. Essa fase não foi alcançada durante o período de gravação. O professor **A**, com pouca experiência no ensino de instrumento, acabou por centrar seu trabalho em excesso ao método, não desenvolvendo a proposta apresentada nas

entrevistas iniciais. Como seus alunos já possuíam uma prática no violão popular, ele optou pela adaptação física e psicológica do aluno ao ensino do violão erudito. Para ele "*é essa teoria* [leitura] *que vai quebrar o limite. Vai fazer ultrapassar a barreira do aprendizado*" (professor A, entrevista 2, 2007). Da mesma forma que ele acredita que o conhecimento da leitura de partitura favorece a ampliação do conhecimento musical, ele demonstrou receio e despreparo para um ensino instrumental avançado:

> *A Escola tem carência de professores. Como eu toco e toco há muito tempo... tenho todo um conhecimento de música popular, de cifras, afinações... Peças curtas eu desenvolvo, mas os alunos de violão 2 ou aqueles que já passaram um ano pela Escola ou aqueles que chegam mais desenvolvidos pegam os professores que estudaram na UFBA ou [estudaram] em outras faculdades violão propriamente dito, instrumento. Porque eu fiz licenciatura eu posso lecionar, mas chega um momento que eu tenho que passar para um professor de técnica mais apurada, mais aguçada com a leitura de partituras complexas e execução de obras complexas (Professor A, entrevista 1, 2007).*

Durante a entrevista, a partir da afirmação anterior, foi suscitado o questionamento sobre o repertório que seria utilizado na Unidade 1, tendo em vista que o mesmo teceu comentários acerca de atividades planejadas para o período de observação. Esse docente afirmou:

> *Pra mim exatamente foi solicitado que eu escolhesse repertório da MPB, porque o violão 1 não precisa necessariamente desenvolver peças complexas, mais peças simples, e nós seguimos muitos métodos de violão como o Henrique Pinto, e no próprio livro já em um desenrolar de exercícios, toda partitura, toda teoria, cifras, e tem peças simples, tem um fio condutor. Vem de uma progressão até chegar às peças (idem).*

O baixo nível de exigência também aparece em outros trechos da fala do docente: "[a aprendizagem se dá] *gradualmente, tudo ao mesmo tempo, mas sem muita cobrança de leitura,*

na peça exatamente" (idem). Talvez a baixa exigência e a restrição ao método de H. Pinto tenham trazido prejuízos ao desempenho dos estudantes orientados por esse docente, assunto o qual será tratado na seção 4.5.

O professor **C** foi o único a trabalhar repertório com os alunos. Isso se justifica pelo fato dos mesmos serem de uma turma avançada (2° ano) e já terem passado pelo trabalho de base no ano anterior. Como mencionado em seções anteriores, esse docente dava grande importância à habilidade de leitura musical, principalmente à leitura à primeira vista, ênfase explicitada em trechos da fala de **C**: "*a gente utiliza a leitura da partitura como uma base*" (Professor C, entrevista 1, 2007). Mesmo essa habilidade sendo cobrada com peso elevado na avaliação bimestral (50% da nota), em momento algum ela foi trabalhada em aula ou mesmo mencionada como importante no estudo diário.

O repertório trabalhado por esse docente na Unidade 1 foi basicamente duas músicas: "Astúrias", de Isaac Albeniz, e "Sonata Op. 15", de Fernando Sor. A primeira foi indicada aos alunos **C1** e **C3** e a segunda foi indicada para o aluno **C2**. Entretanto, **C** solicitou na 2ª aula em que o aluno **C3** esteve presente (4ª aula da Unidade 1) que o mesmo tirasse xérox da Sonata e que "*deixasse de lado*" Astúrias, estudando somente se tivesse tempo. Isso foi feito, porém o aluno também demonstrou grandes deficiências nessa peça, escolhendo Astúrias para executar no dia da avaliação. Na seção 4.5 trarei maiores detalhes sobre o repertório utilizado e sua influência no aprendizado dos alunos.

4.2.4 Contexto

Este item será destinado às observações dos docentes tanto em relação aos conhecimentos prévios que os alunos tra-

zem ao ingressarem na instituição quanto em relação ao mercado de trabalho.

Um dos questionamentos suscitados foi em relação ao trabalho com música popular. Todos os professores afirmaram o interesse em trabalhar com música brasileira.

> *Pra mim exatamente foi solicitado que eu escolhesse repertório da MPB (Professor A, entrevista 1, 2007).*

> *Vamos também inserir a música popular brasileira (Professor B, entrevista 1, 2007).*

> *Desde o 1° ano eles vão começando a ter contato com música brasileira (Professor C, entrevista 1, 2007).*

O professor **B** faz uma ressalva sobre o que seria "música brasileira": "*quando falamos de música brasileira nos referimos à música na partitura, tipo chorinho...*" (Professor B, entrevista 1, 2007). A partir dessa afirmação é possível detectar discrepância de conceitos nas opiniões dos professores. O docente **A**, ao afirmar que foi solicitado a ele que trabalhasse repertório da MPB, faz referência à utilização do estudo de cifras, não necessariamente de música escrita em partitura. Isso pode ser comprovado através do planejamento metodológico apresentado pelo professor:

> *A gente vai trabalhar música popular, tentar no máximo rebuscar a harmonia junto com a melodia. [Os alunos] trazem uma bagagem muito interessante em relação à prática de música popular. Então, essa veia que eu vou trabalhar é muito mais simples, eu acho (Professor A, entrevista 1, 2007).*

Ele afirma também que o estudo com partitura se dará "*a medida do possível*" (idem).

O professor **C** também afirmou utilizar música brasileira desde o 1° ano, porém isso não foi observado nas aulas deste docente. Em conversas informais, ele disse que iria trabalhar música brasileira somente no 3° ano, contradizendo a afirmação anterior. Quando questionado sobre o trabalho com cifras, **C** afirmou:

> *Também é feito o estudo de cifras paralelamente ao estudo da partitura, dentro da aula de instrumento, inclusive ele tem também esse conhecimento nas aulas teóricas e, no caso, na aula de instrumento, instrumentos harmônicos especificamente, a gente tem esse trabalho com harmonia, com cifras, até porque é um contato que eles têm maior aí fora, eles conhecem até das revistinhas, é cifras e a gente procura fazer com que eles entendam o que é que são essas cifras, de onde é que veio isso, tentar reforçar essa idéia que eles têm (Professor C, entrevista 1, 2007).*

Mesmo afirmando trabalhar cifras em sala de aula, **C** em momento algum do período observado destacou essa questão como item importante a ser levado em consideração.

Em se tratando de cifras, **B** afirmou: "*até o momento eu não* [trabalhei]. *A Escola deixa até em aberto, aceita proposta, deixa livre, né... mas eu cheguei há pouco tempo peguei alunos iniciantes... Então até o momento não trabalhei não...*" (Professor B, entrevista 2, 2007). De fato esse professor não trabalhou cifra em nenhum momento no período observado.

Mesmo **A** afirmando que pretendia desenvolver uma vertente mais voltada ao ensino de música popular, ele abordou cifras somente em 1 aula (21 de março de 2007), não dando prosseguimento em outras oportunidades. Ele acabou seguindo, como já exposto em situações anteriores, o método de H. Pinto, conseguindo realizar alguns exercícios propostos pelo mesmo.

Em relação ao mercado de trabalho, **C** explicitou opinião:

> *Aí no mercado de trabalho é importante que eles tenham a segurança da partitura, mas eles têm que dar um prosseguimento com o que é o normal do mercado de trabalho (cifra).*

Então a gente reforça tudo o que está ligado ao mercado (Professor C, entrevista 1, 2007).

Portanto, pela fala do docente, o conteúdo a ser desenvolvido envolveria tanto o estudo de músicas em partituras como o trabalho com cifras, preparando o aluno para o mercado de trabalho, o que não foi observado durante o período da pesquisa.

A partir das colocações dos professores foi possível observar a forma de trabalho, os objetivos pessoais e da Escola, o tipo de material didático e repertório que foram utilizados e os ideais relacionados ao contexto e conhecimento prévio do aluno. Foi possível observar que houve desvios entre o discurso e a prática do docente, não sendo cumpridos de modo pleno os planejamentos apresentados nas entrevistas iniciais. Passo em seguida para os objetivos pessoais de cada estudante, visando estabelecer as expectativas de cada um em relação ao aprendizado musical.

4.3 Entrevistas Iniciais: Alunos

As entrevistas iniciais com os alunos foram realizadas em momentos separados, com a ressalva para a entrevista com os alunos do 2° ano que se deu de maneira conjunta devido a problemas de tempo e ocasiões para encontro. Todas as entrevistas ocorreram na própria Pracatum, após o horário de aula dos alunos, acontecendo entre os dias 23 de março a 06 de abril de 2007. Nesse período, os alunos **A3** e **B3** já não mais freqüentavam as aulas. Por esse motivo, me aterei nessa seção somente aos alunos que permaneceram vinculados à pesquisa da primeira à última semana de registros.

Essa entrevista visou investigar itens como histórico do aluno, objetivos pessoais para o estudo na instituição, expectativas para com as aulas, preferências musicais, estrutura pessoal para o estudo (instrumento próprio, banquinho, cadeira, estante, etc.), entre outros. Aqui serão relatados os aspectosque considerei de maior relevância para essa pesquisa, itens que acredito ter influenciado o desenvolvimento do estudante no período de observação. A ordenação dos relatos será com base nas categorias estabelecidas, embasando a discussão com trechos das falas dos alunos. Alguns dados já foram expostos no capítulo referente à metodologia, sendo eventualmente repetidos quando forem necessários.

4.3.1 Origem

Dos alunos entrevistados, nenhum deles era morador do bairro do Candeal. Isso comprova a mudança sofrida pela instituição, já discutida no capítulo 2, o que a desvirtuou das características originárias da época da criação da Escola. Sendo assim, todos os estudantes necessitavam de transporte para chegar à Escola. O aluno **B1** demonstrou bastante dificuldade para chegar à Escola:

> ***B1:*** *Hoje eu peguei um ônibus infeliz... huuuu (nervosismo). Deu vontade de você fazer não sei o que. Você tem que ficar brincando, né, pra esquecer. Porque... fala sério.*
>
> **P**: Você demora muito tempo pra chegar aqui?
>
> ***B1:*** *1h e meia. Eu acordo 05h30min, arrumo minha filha, levo na escola dela, pego o ônibus 06h30min, mais ou menos. Eu moro no Jardim das Margaridas, perto do Aeroporto. Só de buzu é 1h...*
>
> **P**: Você sai de lá pra chegar aqui 07h30min?
>
> ***B1:*** *07h30min não né, porque você vê que eu sempre atraso uns 10 minutinhos (risos) (Aluno B1, entrevista 1, 2007).*

De fato, esse aluno chegou atrasado em todas as aulas observadas. Com exceção dos alunos **B2** e **C2**, todos os outros afirmaram necessitar de condução para chegar à Escola. **B2** afirmou que para não chegar atrasado, ele dormia na casa de amigos que moravam perto do Candeal. **C2** afirmou preferir vir caminhando, mesmo morando distante da instituição, para economizar dinheiro para comprar cordas de violão. Nesse trajeto ele afirmou gastar aproximadamente 40 minutos, o que se torna extremamente desgastante, tendo em vista que ele levava seu instrumento para a maioria das aulas. Porém, o aluno afirmou que "*é claro que quando tá chovendo muito, eu tenho que pegar ônibus, né*" (Aluno C2, entrevista 1, 2007). Com isso ele se enquadra na categoria dos alunos anteriores. Dessa mesma forma, somente o aluno **A1** afirmou não depender de transporte público para chegar à Escola: "*de manhã meu pai me traz de carro e eu volto de ônibus*" (Aluno A1, entrevista 1, 2007).

Todas essas colocações podem dificultar o acesso do aluno à Pracatum, se apresentando como um empecilho ou variável de interferência para a presença do mesmo na aula. Foi possível perceber durante o período de gravação que em alguns momentos o transporte prejudicou a ida do aluno à aula – como na colocação do aluno **B1** – não favorecendo ou dando condições a uma aprendizagem de forma plena. No período de observação ocorreu 1 greve de transportes coletivos, o que fez com que os alunos não comparecem às aulas.

Outra variável de interferência foi o clima. Em várias oportunidades ocorreram chuvas no período de observação, atrasando a chegada dos alunos. Em alguns casos, o aluno desistiu de vir à Escola alegando essa justificativa. Com certeza esses dois motivos foram fatores que exerceram grande influência no aprendizado dos alunos.

4.3.2 Histórico

Quase todos os alunos já tinham experiência com a prática violonística anterior ao ingresso na Pracatum. Muitos deles aprenderam de forma autodidata, através de revistinhas ou cifras conseguidas na Internet. Outros buscaram a aprendizagem formal em instituições de ensino musical particular de Salvador como a AMBA (Associação de Músicos da Bahia) e o curso de Extensão da UFBA. Apenas 1 aluno (**B1**) não possuía nenhuma experiência prévia com o violão. Mesmo assim, ele afirmou que a maior dificuldade ainda estava sendo com a leitura em partitura:

> *Eu ainda me "pelo"[3], assim, um pouquinho nas notas, mas assim eu ainda leio, mas quando elas estão nas linhas suplementares eu dou umas engasgadas... Aí, tipo, se eu olhar aqui, dó... si, lá, sol, fá, mi... aí eu já pego os macetes. Aí quando eu olho, 'cadê o dó?' (risos) (ele se perde) (Aluno B1, entrevista 1, 2007).*

Entretanto essa dificuldade não foi uma particularidade de **B1**. Outros alunos também afirmaram ter dificuldade com a leitura, porém explanaram outras questões que exerceram influência nesse fator:

> *[Minha maior dificuldade é] concentração (risos) pra ler a partitura, porque eu já quero olhar e saber onde estão as notas e como eu não sei, eu tenho que ficar [contando]... Minha concentração é meio perturbada (risos) (Aluno A1, entrevista 1, 2007).*
>
> ***P:*** Qual está sendo a sua maior dificuldade na aula?
>
> ***A2:*** *Rapaz... batida, ritmo (risos)... Acho que a bateria ainda não tá me ajudando nisso não. Chegar e fazer... juntar tudo e dar o tempo... Na verdade, assim, contar, tocar, ler e fazer tudo ao mesmo tempo. Eu ainda tenho que praticar mais (Aluno A2, entrevista 1, 2007).*

[3] Gíria que significa 'ter dificuldade'.

O aluno **A2** ainda possuía uma variável de interferência que era a deficiência visual. Esse problema foi detectado e comentado pelo professor **A** em algumas das aulas:

> ***A:*** *A2, o que é que tá precisando pra esses óculos acontecerem? (ele detecta a dificuldade do aluno em ler)*
>
> ***A2:*** *Ligar pra marcar.*
>
> ***A:*** *É isso? Tem certeza? (o aluno responde afirmativamente com sinal de cabeça e sorriso)*
>
> ***A2:*** *Tem que ligar pra marcar.*
>
> ***A:*** *Verdade?*
>
> ***A2:*** *Falta de tempo.*
>
> ***A:*** *Só isso?*
>
> ***A2:*** *Só.*
>
> ***A:*** *Se você precisar de alguma coisa assim, orientação, ir junto marcar, fazer, ajudar, você fala que a gente faz. Enquanto isso, você acende os números com lápis mais forte ou o número maior. Vamo lá, seguir aqui com A1.*
>
> ***A2:*** *Vou rezar pra ganhar meus óculos de presente de aniversário (risos) (Aula 5, professor A, 2007).*

Em diversos momentos foi possível observar a interferência desse fator no estudante **A2** durante a execução dos exercícios propostos. Observei que em algumas ocasiões esse aluno tocava o exercício sem olhar para a apostila, caracterizando a tentativa de memorização instantânea, improdutiva por diversas vezes tendo em vista a ocorrência de sucessivos erros provocados por execuções incorretas e/ou leituras equivocadas. Considero este um dos principais fatores que influenciaram no desenvolvimento musical deste aluno.

Aproveitando a colocação de **A2** sobre o estudo de outros instrumentos de maneira conjunta com o violão, foi observado

que a maioria dos alunos possui essa prática. Alguns destes afirmaram estudar outro instrumento na própria instituição, como instrumento suplementar, possibilidade oferecida pela Escola. Como já explicitado na análise dos questionários, acredito que essa divisão de foco influencia no aprendizado musical, não sendo possível um estudo mais dedicado ao violão, trazendo prejuízos tanto para o aprendizado deste instrumento quanto para o outro.

Questionados sobre as preferências musicais, notou-se uma forte influência da figura do professor nas escolhas dos alunos, principalmente nos do 2° ano. Todos eles afirmaram gostar muito de música flamenca, gênero no qual o professor **C** é especialista. Eles também aprovavam a idéia da inserção deste gênero nas aulas, inclusive com os componentes técnicos e de posturas que o flamenco sugere:

> *Na verdade eu sempre gostei de música flamenca, né. Eu não tinha tanto conhecimento, mas o pouco que eu ouvia já me contagiava bastante. Depois que eu comecei a estudar com o professor* **C**, *eu fui ver realmente, com base em pesquisa, é claro, trocando informações e os caras me passando também material, eu fui realmente ver que é uma técnica que todo guitarrista [necessita]... é uma técnica que eu vejo que é universal pra todo guitarrista (Aluno C2, entrevista 1, 2007).*

Além do flamenco, abrangendo a discussão para as outras séries também, os gêneros mais apreciados pelos alunos foram MPB (vide discussão na seção 4.1), Bossa Nova, Samba, Chorinho, Blues e Jazz. Dois estudantes afirmaram gostar de ouvir música clássica/erudita[4]: "*música clássica eu ouço muito... gosto de assistir concertos.... eu acho importante. Até pelo ouvido você termina se adaptando a isso, aprendendo também a identificar as coisas*" (Aluno A2, entrevista 1, 2007). O aluno **A2** ressaltou: "*às*

[4] Eles usaram termos diferentes para identificar a mesma coisa.

vezes o que eu aprendo na teoria, eu identifico na prática ouvindo alguma coisa 'Ah! O professor falou isso' e tal..." (idem).

A utilização da apreciação musical no processo de ensino e aprendizagem de música se faz presente como um dos pilares da proposta elaborada por Swanwick (2003). Ele, juntamente com June Tillman, elaborou o modelo 'CLASP', que fora traduzido para o português como 'TECLA'[5], no qual uma das partes constituintes para uma formação ampla do músico é a apreciação. De fato, essa observação feita pelo aluno **A2** proporciona a relação teoria e prática no ensino da música, favorecendo e facilitando o aprendizado.

A discussão sobre gêneros e preferências musicais foi exposta na seção 4.1, não sendo necessário retomá-la novamente. Entretanto, gostaria de ressaltar uma colocação em relação aos gêneros. O aluno **B2**, quando perguntado sobre as preferências musicais e sobre sua prática de audição musical, afirmou procurar ouvir gêneros que fazem parte do seu trabalho (MPB e *Axé Music*). Com isso, e retomando a observação feita anteriormente sobre o flamenco, é possível observar que, em alguns casos, a preferência e a prática de audição musical está relacionada ao contexto de cada indivíduo. Ou seja, torna-se improvável – não quero dizer impossível – um indivíduo trabalhar com o gênero X, escutar preferencialmente o gênero X e apontar como preferência musical o gênero Y, tendo em vista que este não faz parte do contexto em que esse indivíduo vive e atua. Com isso, destaco o papel do professor como propiciador de novas experiências musicais aos estudantes, ampliando o universo musical destes, apresentando-os novos materiais sonoros, favorecendo novas vivências musicais.

[5] T = Técnica; E = Execução; C = Composição; L = Literatura; A = Apreciação.

Com isso, poderemos possibilitar uma educação musical que valorize o multiculturalismo nas experiências musicais, não só relacionada à apreciação, mas também à composição e execução.

Ampliando um pouco mais o universo de discussão, considero importante abordar os suportes tecnológicos utilizados para apreciar música. Em sua maioria, os alunos apontaram o CD, o DVD, o Rádio e a TV como os principais meios para isso. Alguns deles também afirmaram utilizar a Internet como veículo de busca de novas músicas. Entretanto, despertou o meu interesse uma afirmação até certo ponto inusitada para os dias atuais:

> *Minha fonte musical, por incrível que pareça, é mais viril até do que CD ou DVD. Logicamente que eu assisto DVD e escuto CD também, mas eu tenho muitos vinis em casa. Então, minha maior fonte musical são os vinis (Aluno C3, entrevista 1, 2007).*

Destacamos essa afirmação pela surpresa que nos causou, tornando possível admitir que seja grande a possibilidade deste aluno ter como preferências musicais gêneros de maior difusão no período anterior à década de 1990. Corroborando com essa afirmação, ele apontou a MPB como seu gênero predileto, indicando artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil para representar a sua definição sobre esse termo. Portanto, torna-se possível afirmar que este aluno valorizava músicas mais antigas desses compositores, difundidas em épocas nas quais os *mass media* não exerciam a mesma influência comparada com os dias atuais.

Além da escuta musical diária em casa, os alunos também afirmaram freqüentar shows, bares, igrejas, teatros e até estúdios, ambientes nos quais eles mantinham contato com música. Portanto, podemos concluir que a formação musical desses alunos se dava tanto de forma direta – escolha

individual do que ouvir, do que tocar e do que cantar – quanto de forma indireta – transmissão musical de maneira generalista a diversas pessoas ao mesmo tempo.

4.3.3 Ensino profissionalizante e escolha da Pracatum

O ingresso em um ensino profissionalizante de música foi considerado de extrema importância pelos alunos entrevistados para uma formação mais alicerçada e com respaldo no mercado de trabalho.

> *Porque eu acho que hoje em dia você não pode perder tempo, assim, e eu quando gosto de estudar alguma coisa, eu gosto de estudar tudo, tudo o que abrange. Tipo, eu podia ter aula de violão particular... assim, podia vírgula, se eu tivesse grana pra pagar, só que aí não ia ser um estudo tão completo, tão galgado, assim. Eu acho quanto mais aprofundado, quanto mais técnico, quanto mais destrinchado e detalhado, melhor (Aluno B1, entrevista 1, 2007).*

A questão da amplitude oferecida pelo currículo da Pracatum aparece em todas as respostas dos entrevistados. A partir disso, foi perguntado a eles qual(is) o(s) motivo(s) pela procura da instituição. Dentre as respostas coletadas, a indicação de amigos, o interesse pessoal e a questão financeira foram as mais freqüentes, as quais são apresentadas em seguida.

A maioria dos estudantes procurou a instituição por receberem boas referências de colegas:

> ***P:*** *Como você chegou à Pracatum?*
>
> ***A1:*** *Eu ouvi falar muito bem, mas não conhecia os professores daqui. Um aluno que me parece que faz estágio aqui que me falou muito bem da Escola. (Aluno A1, entrevista 1, 2007).*
>
> ***C3:*** *Através de um amigo meu que falou os dias e tal e que eu devia procurar e eu fui selecionado (Aluno C3, entrevista 1, 2007).*

Além das opiniões de conhecidos, a figura de artistas pertencentes ao cenário musical baiano também foi apontada como motivação para o estudo na Pracatum:

> *Eu descobri a Pracatum lá em 2000, quando eu fazia parte de um projeto que tinha lá no Engenho Velho da Federação. E esse projeto ele me deu essa oportunidade de... Ninha, quando ele era da Timbalada, ele foi lá nos visitar e conversou com a gente. Aí ele trouxe a gente aqui pra conhecer a Pracatum. Eu me apaixonei na hora. Eu disse 'é isso o que eu quero'. Então, quando eu fiquei sabendo que ia se tornar colégio público, eu disse assim 'é lá' (Aluno A2, entrevista 1, 2007).*
>
> *Foi meio sem querer. Eu sou fascinada com Carlinhos Brown. Minhas amigas falam que tinham pôster de Brad Pitt, num sei o quê no armário, e eu tinha de Carlinhos Brown (risos). Aí eu vim aqui, só que na época que eu vim, não podia... era só pra comunidade e tal. Aí, no semestre passado, conversando com uma amiga minha, ela me falou 'ah, eu tava fazendo um curso pra tentar fazer violão na Pracatum'. Aí eu falei 'pô, tá podendo?'. Aí ela falou 'pode'. Aí eu vim aqui... comecei... (Aluno B2, entrevista 1, 2007).*

A Pracatum, como já relatado no capítulo 2, sempre foi alvo dos veículos de comunicação, principalmente na época em que fazia parte da ONG Pracatum, muito vinculada à figura de Carlinhos Brown. Pela presença do morador ilustre do Candeal, diversos artistas procuravam o bairro, e consequentemente a Escola, para visitas informais ou projetos de trabalho. Reflexo disso é que vários alunos da instituição afirmaram (em conversas informais) procurar a Pracatum pela possibilidade de ascensão social a partir de contatos e convites para tocar com algum desses artistas. Porém, nem sempre (ou quase nunca) isso se torna realidade, fazendo com que alguns deles desistam de freqüentar a instituição. Porém, não foi objetivo dessa pesquisa verificar a relação da figura desses artistas com as pessoas atendidas pela Pracatum, não sendo necessária (e nem responsá-

vel) desencadear esse tipo de discussão.

Questionado sobre o motivo da sua procura pela Pracatum, o estudante **B1** afirmou ter "parado" na instituição por decorrência de um engano:

> *As coisas aconteceram meio que por acaso, assim, como se fosse um empurrão mesmo, sabe, da vida. Eu já tinha uma amiga que estudava aqui e ela sempre falou, elogiou e tudo e tal. Só que o processo de seleção era meio complicado. Aí eu me inscrevi e tudo, só que eu tive meio que um impasse. Porque eu me matriculei na Escola Manoel Novaes, que eu fui informada que lá tinha curso técnico de música. Aí chegou lá, eu não poderia ficar porque já tinha concluído [o ensino médio]. Isso foi um erro de quem me matriculou, entendeu? Aí, chegando lá, eles me encaminharam pra cá (Aluno B1, entrevista 1, 2007).*

Como citado pelo aluno, a Escola Estadual Manoel Novaes também oferecia ensino profissionalizante em música. Entretanto, essa oferta era vinculada de modo direto ao ensino médio, não sendo possível a aceitação de pessoas que já concluíram a educação básica (Leite, 2007).

Por fim, e talvez um dos principais motivos da procura pela Pracatum, a questão financeira.

> *Você tem que disponibilizar um dinheiro pra pagar um professor e as opções, as outras opções de estudo que você tem aqui [em Salvador] próximo de conservatório seria o curso de Extensão da UFBA. Mas lá é pago, né. Então, a Escola Pracatum disponibiliza isso pra gente, o que é importante esse fato de ser gratuito (Aluno C3, entrevista 1, 2007).*

Pela sua gratuidade e pela pluralidade na oferta de instrumentos, a instituição recebia um número elevado de inscrições, mas também possuía percentual alto de evasão escolar. Algumas alternativas estavam sendo buscadas para amenizar essa evasão. Na seleção para 2007 foi elaborado um curso preparatório/eliminatório para admissão dos alu-

nos ingressantes na instituição. Nesse curso foram oferecidas aulas teóricas abordando principalmente questões relacionadas à leitura musical. Além disso, foi realizada entrevista para se conhecer melhor os estudantes. Essa experiência foi considerada positiva, pois proporcionou uma preparação prévia dos futuros ingressos na instituição.

4.3.4 Objetivos pessoais

Cada aluno apresentou objetivos, desejos, expectativas e as dificuldades encontradas até o momento das entrevistas. Com isso, foi possível visualizar deficiências ou omissões nas propostas pedagógicas, bem como os aspectos positivos abordados por cada docente na construção do processo educacional.

A preferência pelo violão foi apontada em grande parte das respostas.

> ***P:*** *Qual o seu objetivo em estudar violão na Pracatum?*
>
> ***A2:*** *Violão, na verdade, é porque é a minha paixão. O instrumento que eu sou apaixonado. Embora, em relação a estudo e a dar aula, eu acho que eu não vou poder usar... vou ter que optar por fazer piano mais tarde... mas violão é o meu instrumento. É o instrumento que eu gosto. Que eu conheço e tenho afinidade. Esse é o único motivo (Aluno A2, entrevista 1, 2007).*

O violão é o instrumento de maior procura na Pracatum, abarcando aproximadamente 20% dos estudantes da instituição. Tal situação é similar a outras realidades no país, tendo em vista que este instrumento é tido como o mais popular no Brasil (Queiroz, 2000). Pela facilidade de transporte e pela popularidade alcançada em menos de três séculos em nosso país, o violão se tornou figura emblemática em vários gêneros da música brasileira.

Além da paixão e afinidade pelo instrumento, outras colocações se tornaram muito interessantes para esse trabalho:

> ***P:*** *Qual o seu objetivo em estudar violão na Pracatum?*
>
> ***B1:*** *Aprender a tocar o clássico. Porque eu acho que com o clássico você toca qualquer coisa... o resto. Acho que é o principal, porque eu já tô cansado daquele mesmo básico... às vezes enche o saco. A vontade é de desenvolver. (Aluno B1, entrevista 1, 2007).*
>
> ***A2:*** *Ah... eu quero aprender pra tocar de verdade (risos). Eu não quero tocar de brincadeira não (Aluno A2, entrevista 1, 2007).*

A necessidade em aprender algo além do já disponível pelas revistinhas à venda nas bancas de revistas, representado pelas cifras, fez com que esses alunos procurassem um ensino formal, no qual a leitura de partitura e a compreensão do fazer musical fossem abordadas de forma mais ampla e efetiva. Entretanto, como já esperado, os desejos relacionados principalmente ao repertório que deveria ser trabalhado em aula foram díspares quando comparado às duas séries. A grande maioria dos alunos, principalmente os do 1° ano, acreditava que o estudo de leitura de notação era primordial, sendo um dos pilares para a independência técnica e musical, mas defendiam a utilização de um repertório que priorizasse os gêneros da cultura popular brasileira, como a MPB e o Chorinho. Nas repostas dos alunos da 2ª série, o repertório tradicional violonístico apareceu com maior freqüência, compreendendo que através deste se tornava possível a preparação técnica e musical para atingir outros gêneros futuramente.

> ***C1:*** *[Eu gostaria de tocar] um repertório erudito, que ele já tá passando. Claro que é o início ainda. E flamenco, mas só que a gente já conversou e ele acha eu preciso ainda passar por uns processos pra chegar até o flamenco.*

> ***P:*** *Além do flamenco, o que mais você gostaria de tocar?*
>
> ***C1:*** *O próprio chorinho, a própria música erudita, mais se tratando do Barroco, de preferência e algumas coisas de música popular. Tom Jobim, Baden Powell (Aluno C1, entrevista 1, 2007).*

Dos alunos do 2° ano, **C1** e **C2** se apresentavam como possíveis estudantes com pretensões para se tornarem violonistas profissionais. Essa pretensão aparece na fala de **C2**: "*eu decidi voltar a minha vida para o concertismo*" (Aluno C2, entrevista 1, 2007). **C3**, mesmo pertencendo à turma, possuía objetivo e visão diferentes dos colegas:

> *Na realidade, eu estudo violão como se fosse uma melhoria pra mim, um crescimento no instrumento, né?Porque minha prioridade maior não seria ser um instrumentista e o que pede o instrumentista. O cuidado que ele tem que ter, a atenção e a dedicação que ele tem que ter. Mas, assim, o estudo voltado pra música, que se possa abrir canais, se produzir algo, que se possa criar algo. Esse é o meu objetivo (Aluno C3, entrevista 1, 2007).*

A divergência de objetivos se refletiu no comprometimento dos alunos com o estudo. Traçando um perfil comparativo entre os três alunos do 2° ano, foi observado que das 7 aulas previstas, o aluno **C3** esteve presente em 3 delas, enquanto que os colegas presenciaram 5 (**C1**) e 4 (**C2**) aulas. As ausências e os compromissos pessoais fizeram com que esse aluno auto-avaliasse o seu rendimento nas aulas:

> *Por eu ter esses dois lados é o que me prejudica hoje, pelo fato de que eu podia tá só me dedicando ao estudo aqui da Escola, realmente a tá estudando o que é passado pra mim. Eu estudo, mas seria necessário mais do que isso pra ter um resultado mais rápido. Pode ser que os meus resultados sejam até mais demorados. É mais demorado, com certeza, porque eu tenho esse outro lado que eu gosto de trabalhar, que é o lado popular, de poder cantar, de juntar grupo e tal* (idem).

Quando o aluno afirmou ter "dois lados", ele se referia ao trabalho e gosto pela música popular e o estudo de música

erudita na Pracatum. Ele afirmou essa ser uma das razões para o seu pouco comprometimento para com a aula. Nesse caso é bem provável que o repertório utilizado em aula não era adequado à realidade do aluno ou que este não se sentia ou não tenha sido motivado para o estudo sistemático que o curso/professor exigia. Esse assunto será mais detalhado na seção 4.6, referente à análise das filmagens.

Aproveitando a observação do aluno **C3** sobre tempo de estudo, esse foi um dos temas abordados nas entrevistas. Como modo de verificar a veracidade das respostas obtidas, foi confirmado o período de permanência dos estudantes na Escola, verificando também as disciplinas e os horários de início e encerramento das mesmas. Para a apresentação, iniciaremos pelos discentes veteranos, devido à experiência acumulada no ano anterior.

Todos os três estudantes da 2ª série visitavam a Pracatum nos mesmos horários, sendo colegas em todas as disciplinas. Como atividade extra, eles participavam do Grupo de Violões da Pracatum, atividade dirigida pelo professor **C**. Essa atividade era considerada pelos estudantes como algo de grande valia, pois favorecia o desenvolvimento musical e o trabalho em grupo, além de motivá-los para o estudo diário do instrumento e prepará-los para apresentações públicas. Entretanto, a participação neste grupo acarretou o acúmulo de peças pelos discentes, tendo que estudar além da peça escolhida para a Unidade 1, as peças do Grupo de Violões. Contudo, os alunos se demonstraram satisfeitos com a iniciativa do professor **C**.

C2 foi o único que afirmou separar uma parte do dia para estudar violão. No seu relato ele disse:

> *Já chegou um tempo em que eu estudava 7h por dia. Só que eu tive um problema na perna e tive que parar e agora eu estudo no máximo 3h e tô vendo que tá sendo melhor. Apesar de que eu não toquei bem na aula de hoje, porque eu não estudei hoje de manhã (Aluno C2, entrevista 1, 2007).*

Esse aluno era considerado estudioso e dedicado pelos professores da instituição, sendo percebido várias vezes a sua presença pelos corredores ou em salas da Escola estudando o instrumento. Ele deixou claro por diversas vezes a sua pretensão pela carreira de intérprete, abrindo mão de atividades fora da Pracatum: "*no momento, se for pra eu ter uma atividade de música fora daqui, eu já quero que tenha uma proposta madura*" (idem). Esse desejo motivava-o a estudar o instrumento cada vez mais. Entretanto, como iremos observar na análise das gravações das aulas, esse estudo nem sempre era realizado da forma que o docente **C** sugeria/recomendava.

Mesmo sendo o mais elogiado pelo professor **C**, o aluno **C1** afirmou não possuir um horário muito extenso de estudo:

> ***C1:*** *[Eu estudo violão] sempre quando eu posso. Mas todos os dias à noite eu estudo os exercícios, certo. [Uns] 45 minutos de exercícios, sem parar, à noite. E durante o dia, quando eu posso. 1 hora, 2 horas. Mais pela manhã. Se der eu toco bem, se num der... Mas os estudos dá segurança. Algumas coisas do flamenco, alguns exercícios.... são 45 minutos mesmo, sem parar. Sem tirar o braço do instrumento. E é isso que me dá segurança. Todo dia... não falho nenhum dia, já com horário marcado, assim, à noite.*
>
> ***P:*** *Então você já tem um cronograma de estudos?*
>
> ***C1:*** *É. Por isso que eu já deixei esse horário pra isso antes de dormir. Não tem como falhar (Aluno C1, entrevista inicial, 2007).*

O condicionamento psicológico e físico do aluno, através do estabelecimento do cronograma de estudos, se mostrou como uma excelente alternativa para o estudo programado e re-

gular. Essa ideologia seguiu as orientações do professor **C**, acreditando que o estudo diário em um mesmo horário e com a mesma duração gera melhores resultados quando comparada a uma prática de estudo irregular.

Traçando um parâmetro comparativo entre alunos da mesma série, temos o aluno **C3** do lado oposto ao relatado anterior. Este discente afirmou não possuir uma rotina de estudos específica, conforme sugeria o docente **C**.

> *Realmente eu preciso me disciplinar mais com relação a isso, mas assim, eu posso dizer a você que diariamente eu estudo, né, mas... assim. Diariamente eu tenho contato com o instrumento, mas estudar em si a coisa da música erudita que* **C** *passa pra mim, às vezes acontece de eu não estudar todo dia. Mas quando eu pego o instrumento eu procuro estudar de 2 a 3 horas, quando eu tô voltado para o estudo da Escola, entendeu? (ALUNO C3, entrevista 1, 2007).*

Esse relato vem comprovar as premissas de **C** em relação à eficácia do estudo diário e regular. Mesmo afirmando manter contato com o instrumento diariamente, esse estudante não mantinha uma regularidade no estudo das peças definidas para a Unidade 1. Consciente disso, **C3** afirmou desejar modificar a situação: "*realmente eu preciso me disciplinar mais com relação a isso*" (idem). Entretanto, esse aluno possuía várias atividades extra-Pracatum que provavelmente interferiram na sua programação de estudos: banda, estudo de outros instrumentos, entre outros. Na análise das filmagens tratarei mais a fundo as avaliações referentes à aprendizagem.

Partindo para os relatos dos alunos do 1° ano, muitos deles demonstraram não possuir uma rotina de estudos freqüente para o trabalho realizado na Unidade 1:

> *Eu ainda não consegui criar uma disciplina. Todo dia eu pego no violão pra tocar qualquer coisa. Eu não criei aquele hábito ainda pra estudar partitura. [Eu estudo] às vezes uns 30 minutos [por dia]... aí eu já começo a tocar popular (Aluno A1, entrevista 1, 2007).*

Essa forma de estudo também não foi mencionada nem sugerida por nenhum dos professores do 1° ano. Somente o aluno **B2** afirmou estudar aproximadamente "*1 hora por dia pra poder passar*" (Aluno B2, entrevista 1, 2007). A preocupação em relação ao estudo em casa deve sempre ser enfatizada pelos professores, tendo em vista que esse ambiente é onde acontece o maior período de estudo propriamente dito. Todos os alunos entrevistados afirmaram possuir o instrumento próprio, tornando possível a realização do estudo regular. Porém, para que o estudo em casa se torne efetivo, se faz necessário o uso de aparatos técnicos que dão suporte ao trabalho violonístico. Banquinho (ou apoio para o pé), estante e uma cadeira confortável geralmente são aparatos recomendados por diversos especialistas no assunto. Entretanto, foi observado nas entrevistas que a grande maioria dos alunos não possui esses aparatos em casa, se valendo do improviso para simular as condições ideais de estudo. A alteração de postura, altura, instrumento ou qualquer outro item pode influenciar na performance do indivíduo, principalmente no momento do estudo. Com isso, a impossibilidade de uso dos instrumentos próprios dos alunos durante as aulas pode trazer prejuízos ao desenvolvimento destes.

Para finalizar este subitem, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca das observações relatadas na seção 4.3. Durante o período observado ocorreram algumas adversidades que interferiram no processo de ensino e aprendizagem de música. O meio de locomoção e as condições climáticas

impossibilitaram a ocorrência de algumas aulas, trazendo prejuízos no processo educacional.

Nos relatos coletados, todos os alunos demonstraram considerar importante uma formação profissional em música, haja vista a ampla abordagem e a pluralidade de instrumentos que a Pracatum ofertava. Consideraram também de extrema relevância um ensino de música que seja público e de qualidade, características mencionadas que foram admitidas no ensino da Pracatum.

Observamos que as preferências musicais, em especial na 2ª série, eram fortemente influenciadas pela figura do professor. Em relação à escolha do repertório, os alunos demonstraram preferência por músicas que valorizassem o contexto musical brasileiro, considerando também relevante o trabalho com músicas do repertório tradicional violonístico.

Sobre as expectativas dos entrevistados, todos os alunos do 1° ano confirmaram em seus discursos a vontade de um trabalho com repertório, considerando válido também o trabalho com exercícios. Essa afirmação corrobora com a premissa deste trabalho, no qual pretende defender que um estudo musical que envolva repertório/música se torna mais agradável e eficaz, possibilitando um maior desenvolvimento musical e técnico.

Por fim, foi confirmada a necessidade de um estudo regular e diário em casa, se mostrando efetivo e primordial quando comparado dois casos esporádicos e distintos. Com isso, a orientação de quanto, quando, como e onde estudar torna-se uma tarefa de grande relevância do professor, principalmente em se tratando de alunos iniciantes, cabendo a ele evitar ou amenizar problemas relacionados a estudos equivocados, erros de postura, lesões, entre outros.

4.4 Avaliação Diagnóstica

Essa seção será destinada à avaliação das condições iniciais do aluno: potenciais, dificuldades, habilidades, entre outros. Para isso, serão apresentadas as avaliações por ordem de casos, seguindo a codificação utilizada até o momento. Essas avaliações foram extraídas em sua maioria das entrevistas iniciais com os professores, sendo recorrido aos relatos de aulas e da entrevista final quando necessário. Com isso, acreditamos que tornará possível ao leitor uma ilustração ou visualização do estágio inicial de cada estudante, podendo-se estabelecer comparação com os relatos apresentados nas avaliações finais realizadas conjuntamente com a banca. Vale ressaltar que no período em que tais avaliações foram efetivadas os alunos **A3** e **B3** ainda freqüentavam as aulas.

O professor **A** diagnosticou que os seus alunos "*trazem uma bagagem muito interessante em relação à prática de música popular*" e que "*a dificuldade* [geral] *é de localizar teoricamente*" (Professor A, entrevista 2, 2007). Portanto, todos os seus alunos, como observado nas gravações, já possuíam experiência com violão popular, tocando por meio de cifras aprendidas ou de maneira autodidata ou através de aulas em instituições formais (vide sub-seção 4.3.2). A afirmação do docente com referência ao "*localizar teoricamente*" está relacionada à compreensão dos procedimentos teóricos da prática popular, realizando conteúdos musicais (cifras e harmonia) sem o entendimento do fazer musical. Essa colocação foi efetuada após a única aula em que o professor **A** trabalhou com harmonia em sua aula.

Corroborando com nossa interpretação, o docente afirmou que os alunos **A1** e **A3** "*já tocam com harmonia maior em dó, do*

campo harmônico de acordes assim que você sabe... eles não sabem muito de inversões ainda, de acordes diminutos, mas tocam músicas com cifras simples" (idem). Ele afirmou ainda que **A3**, "*em relação à postura* [de mãos], *ele consegue um relaxamento na mão direita, mas em questão da postura* [corporal] *ele tá muito brigando consigo mesmo. Tentando procurar...*" (idem).

O professor teceu o maior número de comentários à avaliação do aluno **A2**. Para ele esse aluno

> *tem mais habilidade em música popular, porque ele já canta mais afinado, a concepção de acordes é bem maior... ele já forma muitos acordes dissonantes, um pouco mais de técnica... fisicamente ele também é agraciado. Tem leveza na mão, tem estrutura, tem força* (idem).

Além disso, ele atentou para a questão da reflexão pelo aluno das orientações recebidas: "**A2** *já tá comparando posturas... é essa questão de provocar o conflito, pra ele assimilar o que é melhor, o que rende, o que vai depois possibilitar que ele cresça mais*" (idem). O trabalho de comparação entre posturas, resultados sonoros, entre outros itens é um dos pontos positivos do ensino coletivo de instrumento. Tourinho (2007) afirma que o segundo princípio do ensino coletivo é que todos aprendem com todos.

> O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo sem necessidade de intervenções verbais explícitas (p. 3).

No caso do estudante **A2**, a comparação se dava tanto com os colegas como consigo mesmo, refletindo sobre o seu fazer musical. A ação de refletir sobre o que estão fazendo foi colocada durante a entrevista nº 2 como um procedimento uti-

lizado nas aulas de **A**: "*eu posso até dizer 'pá, isso aqui corrige'. Mas não é assim. Eles têm que ter a condição de corrigir, de vivenciar e experimentar. Fazer a análise do que eu estou falando e escolher dentre as coisas o que de fato é melhor pra ele*" (Professor A, entrevista 2, 2007). O processo de reflexão-na-ação é referendado por Schön (2000, p. 34). Ele define esse processo como uma

> reflexão com imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela.

Para elucidar o termo "conhecer-na-ação", Schön o define como um "processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal" (ibidem, p. 33).

Entretanto, Schön afirma que "os momentos de reflexão-na-ação raramente são tão claros" (ibidem, p. 34). Acredito que para se chegar à clareza das resoluções das deficiências/dificuldades, o professor deve conduzir o processo, tendo em vista que alunos iniciantes geralmente não possuem muitos padrões para se espelhar. Como afirma Tourinho (2007, p. 3), "o professor é modelo" e a partir dele e de suas orientações são construídas os construtos individuais de performance. Portanto, o processo de buscar individualmente a melhor forma de tocar, a melhor postura, a melhor sonoridade, terá como base os exemplos próximos a cada um. Se, porventura, as opções de cada estudante se derem de maneira equivocada ou errônea – tendo que o professor **A** preferia não interferir no processo de adaptação e decisão

entre as possibilidades, deixando a cargo de cada aluno buscar por si só as soluções para as suas deficiências – há um desperdício de tempo do professor, do aluno e dos colegas, o que poderia ser facilmente resolvido com algumas orientações.

Em aulas posteriores, o docente **A** descobriu que o aluno **A1** tinha problemas visuais, não conseguindo enxergar claramente as notas na pauta. Isso foi um ponto que, na visão do professor, prejudicou bastante o rendimento do aluno, principalmente nos exercícios que exigiam leitura. Para amenizar as dificuldades desse estudante, o docente solicitava que o aluno "acendesse" os números escritos abaixo das notas, ou seja, a digitação. Com isso, o aluno não aprendia a leitura de partitura, mas sim a leitura de digitações. Esse artifício amenizou as dificuldades do estudante naquele momento, servindo como um paliativo para a resolução de problemas, porém não trouxe aprendizagem de elementos musicais para o mesmo.

Na avaliação do docente **B** sobre sua turma, ele considerou que "*os alunos estavam em vários níveis*: [...] ***B1*** *não tinha nenhuma experiência com violão.* ***B2*** *já tinha tomado algumas aulas de violão, então ele já tinha uma prática já, uma iniciação. E o* ***B3*** *também teve 1 mês* [de aula] *e saiu*" (Professor B, entrevista 2, 2007). Por esse fato, o professor considerou que **B2** assimilou mais rapidamente as orientações devido à experiência anterior com estudo do instrumento e leitura, enquanto que tudo era novidade para os demais discentes. Esse fato fez com que o docente focasse a aula em questões primárias de leitura e postura, buscando dar as coordenadas técnicas gerais inicialmente para um trabalho posterior com repertório. Como já exposto em outros trechos desse trabalho, esse docente não conseguiu avançar os trabalhos até iniciar atividades envolvendo música. Talvez pelo fato que o aluno **B1** não tinha nenhuma experiência anterior com violão, o docente decidiu propor atividades nas quais fosse possível trabalhar com os estudantes de forma nivelada. Na seção 4.6 abordarei algumas reflexões sobre esse fato.

Para o professor **C**, seus alunos "*já tinham uma condição técnica e musical*". Como sua aula teve o caráter de *master-class*, decidi elaborar um relatório da avaliação diagnóstica desse professor de maneira individual, extraindo trechos das primeiras aulas de cada aluno para o embasamento das afirmações.

Em entrevista, **C** afirmou que

> ***C1*** *tem uma boa condição técnica e o que tá faltando ainda é um pouco de naturalidade para interpretar coisas que não envolvam tanta técnica, e sim uma coisa mais de sentir. [...] Então, por exemplo, na parte do meio de Astúrias, naquela parte que não é a parte de movimento tão técnico, ele tem mais dificuldade. Fica algo muito quadrado. [...] a parte técnica ele já tá seguro (Professor C, entrevista 2, 2007).*

Durante a primeira aula, o professor chamou atenção para aspectos como:

> - Agógica: "*Tu não precisa apressar logo depois do ornamento, você não precisa apressar a nota*" (Aula 1, Professor C, 2007);
>
> - Andamento: "*Vamo começar sem perder o andamento*" (idem);
>
> - Preocupação estilística: "*Esses ligados... Você tem que dar uma certa ênfase neles. É uma característica também de música espanhola*" (idem);
>
> - Intensidade: "*Oh... Pode começar um pouquinho mais... em relação a volume*" (idem);
>
> - Limpeza de som: "*Tem que fazer bem claro essa linha*" (idem);
>
> - Ritmo: "*Mas não precisa ser agoniado*" (idem).

Por fim, e essa prática permeou todo o período observado, o docente **C** orientou o aluno durante a execução da peça, sugerindo oralmente uma interpretação durante o fazer musical. "*Começa crescendo... Não gasta tudo... Agora cresce que nós vamo mudar de parte... Um pouquinho mais... Vem aumentando, que agora vai ser o momento de um ápice... Aumenta... Baixa um pouco... Cresce, cresce, cresce, depois vai decrescendo... Cresce...*" (idem). Esse modo de construção da performance pode receber duas interpretações. A primeira é que ela ajuda o aluno a escutar e sentir o que o professor está pedindo, conseguindo um parâmetro auditivo e motor de como se poderia executar a peça. Essa prática é comum nas aulas de instrumento, característica semelhante ao que se observa em alguns *mater-classes* do país. Entretanto, e aqui é uma crítica a esse método de ensino, acredito que tal prática produza efeitos instantâneos na performance, ou seja, é possível obter uma execução no modelo em que o orientador espera ou algo semelhante a isso. Porém, principalmente para estudantes em nível inicial, tais orientações quando não registradas em partitura ou que não são resultados de reflexões do próprio orientado, não possibilitam a construção da performance em outras oportunidades da mesma forma ou de modo parecido ao sugerido em aula. O registro das intenções interpretativas na partitura – que pode ser feito a partir de análise da peça – pode aguçar o poder de reflexão do aluno sobre sua prática musical, ampliando o evento educacional para além das aulas, formando musicalmente o indivíduo de maneira mais consistente.

Avaliando o aluno **C2**, o professor **C** considerou que este possuía deficiências em relação à peça em questões como andamento, sonoridade, caracteres estilísticos e técnica. Esse estudante demonstrou deficiência também em relação à leitura de orientações trazidas na pauta, não seguindo o

andamento sugerido. Sobre o andamento, **C** observa: "*em alguns momentos tu não manteve o andamento. Você caiu...*" (Aula 2, Professor C, 2007). A partir dessa constatação, o docente solicitou que o estudante utilizasse o metrônomo para sanar a deficiência. O segundo ponto levantado pelo professor foi em relação à sonoridade. "*Uma coisa* (o professor pega o violão do aluno)... *sonoridade.* (ele toca e olha para o aluno) (ele toca de novo, simulando o toque do aluno) *Não é isso, né? Tá desleixado certas coisas em certas partes*" (idem). **C** aproveitou as orientações sobre a preocupação com a sonoridade e englobou a discussão sobre preocupação estilística, relacionando a Sonata Op. 15, de Sor, ao Prelúdio BWV 1007, de J. S. Bach: "*A forma que você toca o Prelúdio de Bach não vai ser a mesma forma nessa obra e nem de outra. Por enquanto, ainda tá havendo essa proximidade que não pode ocorrer, porque é uma técnica linear*" (idem). E, para o tutor, essa falta de preocupação estilística influenciou na técnica do aluno, sendo solicitada a extração de trechos para estudo separado. Entretanto, tais orientações se repetiram em outras aulas, corroborando com a discussão sobre a necessidade de registro das orientações exposta anteriormente.

Na sua primeira aula, **C3** apresentou somente a 1ª parte de Astúrias. O professor chamou a sua atenção dizendo que passou a peça no ano anterior e o aluno usou como justificativa o vestibular, a montagem de sua banda, etc. A partir disso, foi notado insatisfação do professor pelo trabalho do aluno: "*Você tem que estudar essa peça, véio*" (Aula 3, Professor C, 2007). **C3** não conseguiu recordar as partes da peça. O docente **C** pediu para o aluno: "*estude e apresente na próxima aula. Tire xerox da Sonata Opus 15, de F. Sor, e deixe Astúrias mais pra frente, estudando só se tiver tempo*" (idem). A alternativa de alteração da peça não foi efetivada, tendo em vista que o aluno não teve condições de aprender a

música e decidiu continuar o trabalho com Astúrias. As orientações para esse aluno foram mais direcionadas às questões técnicas, tendo em vista que o professor informou que esse estudante tinha "*maturidade e percebe mais essa coisa de interpretação*" (Professor C, entrevista 3, 2007). Entretanto, tais orientações não puderam ser aprofundadas devido ao desempenho do estudante durante o período observado.

Com isso, estão finalizadas as explanações sobre as condições iniciais dos estudantes. Foi possível observar que os trabalhos dos professores foram influenciados por tais condições e pelos interesses de cada um em relação aos estudos na Pracatum. Além disso, o fato de alguns docentes subestimarem os potenciais dos seus alunos proporcionou um baixo nível de exigência em relação aos resultados possíveis. Isso ficará evidente na seção 4.6, na qual tratarei do processo de avaliação, obtendo comentários da comissão avaliadora, incluindo alguns pareceres do próprio professor, justificando aos colegas de banca os resultados dos seus alunos.

4.5 Relato das aulas observadas

Nessa seção apresentaremos algumas observações referentes às aulas observadas, suscitando questões sobre postura do professor, atividades realizadas, metodologia de trabalho, interesse e motivação do aluno e resultados obtidos. Dessa vez buscaremos valorizar o olhar externo de pesquisador, utilizando as falas dos envolvidos no processo apenas em alguns momentos. Abordaremos os professores de maneira separada, finalizando a seção com um parecer geral das aulas.

4.5.1 Professor A

A turma escolhida por esse professor para ser observada tinha aulas no período da tarde. Ela continha 3 alunos, sendo que nas aulas observadas (duas) apenas dois alunos estiveram presentes. Pelo tamanho da sala onde ocorria o evento (sala 2 – vide metodologia), **A** decidiu alterar a escolha, solicitando ao pesquisador a gravação de outra turma com aulas no período da manhã. Atendendo a solicitação do docente, a partir do dia 21/03/2007 (terceira aula) foi gravada a nova turma. Um dos alunos da turma anterior (**A1**) mudou para esse novo horário, constituindo a turma com 3 alunos. Observamos que ambas as opções estavam em condições semelhantes de níveis de conhecimento prévio. Entretanto, a partir da 4ª aula, o aluno **A3** não compareceu mais, alegando motivos de trabalho, não participando das avaliações finais.

O período de filmagens foi de 12/03/2007 a 16/05/2007 (primeira aula depois da avaliação), o que contabilizaria 10 encontros. Entretanto, o calendário escolar da Pracatum destinava uma semana para avaliações de conteúdo geral/disciplinas em comum (30/04 a 04/05/2007) e uma semana para as avaliações de cada instrumento específico (07/05 a 11/05/2007), não havendo encontros nesse período. Além disso, o professor não deu aulas em outros dois dias: 04/04 (os professores foram dispensados para inscrição no concurso do Estado para contratação de professores) e 25/04/2007 (devido à paralisação nacional dos professores da rede pública de ensino). Por fim, chegamos à conclusão que ocorreram apenas seis aulas no período observado. Gostaríamos de ressalvar que os alunos não tiveram orientações durante as três semanas que antecederam a avaliação, outro item de influência no resultado desta.

Durante as aulas, o docente **A** utilizou somente o método "Iniciação ao Violão", de Henrique Pinto, como material didático. Além disso, em momentos esporádicos, o professor realizou exercícios envolvendo cifras e campo harmônico maior, exercícios rítmicos a duas vozes e principalmente execuções musicais ao final das aulas. Tais execuções eram denominadas como "momento de descontração", no qual os alunos esqueciam a postura adotada durante a aula (violão clássico) e retomavam a postura que utilizavam no seu cotidiano (violão popular). Essas denominações de posturas eram assim chamadas pelo professor. Caracterizando as diferenças entre as posturas, no chamado "violão clássico" o violão é posicionado sobre a perna esquerda do executante, o qual pode utilizar um apoio localizado abaixo do pé esquerdo (banquinho). A posição das mãos é modificada. As posições de forma horizontal e transversal da mão esquerda são as mais utilizadas, prevalecendo o "não estrangulamento" do braço do violão por essa mão. A posição da mão direita é assunto muito debatido entre os violonistas profissionais, porém é senso comum o privilégio ao conforto para a execução e a busca de qualidade do som. A postura referida pelo professor como "popular" pode ser representada pela colocação do instrumento sobre a perna direita (na maioria dos casos), pela ausência de um apoio específico para o(s) pé(s) e pela falta de preocupação técnica com a postura – incluindo mãos, braços, cotovelos, coluna, etc. A ilustração dessa posição pode ser vista a todo o momento em nosso cotidiano. A discussão sobre as diferenças de posturas não é foco desse trabalho, sendo utilizada aqui apenas para ilustração do leitor que não pertença à área violonística e/ou musical.

Na primeira postura (clássico), houve várias vezes reclamações de incômodos na coluna, câibra nas pernas, estafa nos braços e dificuldades de toques com a mão direita, entre

outras reclamações. A falta de costume com esta postura pode ser a explicação das reclamações pelos alunos. Quando o incômodo era notado em momentos constantes, o professor **A** solicitava que os estudantes modificassem a postura para a posição popular. A possibilidade da alteração postural e o incômodo que a novidade trazia podem ter feito com que esses alunos não abordassem o trabalho com postura em casa, reservando somente para as aulas essa preocupação.

Outro ponto de crucial relevância foi a ausência de um dos elementos citados na explanação sobre a postura clássica: o banquinho. Este elemento ajuda o violonista a conseguir maior conforto nessa postura, proporcionando uma melhor colocação do quadril e das pernas. Ele foi apontado como de fundamental importância por um dos alunos investigados, apresentando crítica à falta de uso deste suporte:

> **P:** O banquinho fez falta?
>
> ***A2:*** *Fez. O apoio. Eu toquei uma vez em uma das aulas com o banquinho e achei muito diferente. Achei bem melhor. Porque você tem que ficar pressionando o pé, se preocupar se escorregar o seu pé perde o controle do violão e com o banquinho eu achei muito mais confortável (Aluno A2, entrevista final, 2007).*

Dando continuidade às observações, apresentamos a postura do professor durante as aulas. Este se preocupava em tornar o ambiente o mais agradável possível, incitando colocações que despertassem risos e descontraísse os alunos: "*Vocês estão no 'Big Brother*[6] *'...* (risos)" (Aula 3, Professor A, 2007) – fazendo referência à filmagem. Essa questão foi apontada pelos estudantes como uma virtude do docente. Em relação

[6] *Reality show* exibido pela Rede Globo de Televisão cujo cerne era a observação em período integral da privacidade dos participantes, confinados em uma casa, através de câmeras dispostas em diversos locais do ambiente.

à execução dos exercícios, ele primava pelo trabalho coletivo, destacando a necessidade de interação entre os executantes: "*Uma coisa interessante que vocês estão fazendo agora é um procurando seguir o tempo do outro. Ou seja, uma adaptação, o que seria uma prática de conjunto*" (idem).

A paciência em relação às execuções dos exercícios foi outra qualidade destacada pelos alunos. Essa paciência pode ser assemelhada ao termo "repetição", ou seja, os alunos erravam a execução dos exercícios e o docente pedia para que estes fossem repetidos em alguns casos por várias vezes. Isso ocorreu em diversos momentos, sendo raras as oportunidades de execução correta na primeira leitura. O excesso de repetições fez com que o conteúdo da Unidade 1 se resumisse a exercícios de mão direita (p, i, m, a)[7], com treinamento em cordas soltas e cordas presas (fundamentalmente as cordas graves). Exercícios que envolviam a junção de baixos com as cordas primas foram realizados nos encontros finais dessa Unidade. Com isso, é possível afirmar que não foi desenvolvida nenhuma atividade musical que envolvesse músicas/repertório, somente exercícios de leitura e postura.

O excesso de repetições aflorou algumas deficiências apresentadas pelos estudantes nas entrevistas iniciais. O aluno **A1** afirmou que tinha problemas com concentração, o que dificultava a leitura musical. Com essas repetições, além de dificultar a concentração deste aluno, a impaciência também foi aflorada, dificultando ainda mais a aprendizagem. Outra deficiência que influenciou o processo de leitura musical foi o déficit visual apresentado pelo aluno **A2**, assunto já exposto no item 4.3.2.

[7] Essas indicações se referem aos dedos da mão direita ou àqueles que tangem as cordas do violão: p = polegar; i = indicador; m = médio; a = anelar.

Ainda sobre a leitura musical, esse docente tinha o costume de fazer perguntas aos estudantes sobre quais eram as notas que apareciam no exercício, solicitando uma leitura não necessariamente métrica, mas somente das notas. Entretanto, na maioria das vezes, ele respondia antes mesmo de algum pronunciamento dos alunos, não favorecendo o exercício da leitura musical por estes, mas sim a memorização e execução da seqüência exposta pelo docente. Isso foi comprovada em diversas aulas, ocorrendo a execução dos exercícios sem a leitura da partitura. Durante as transcrições, muitas vezes foram observadas a concentração visual do(s) aluno(s) em outros pontos externos à partitura (posicionamento de mão, toque do polegar, dedilhado), a depender do destaque dado pelo docente. Acreditamos que tais interferências tiveram influência no processo de aprendizagem de leitura de notação musical, sendo refletido nas avaliações finais.

Em resumo, acreditamos que a mudança postural, a ausência de repertório, as repetições constantes que acarretaram no afloramento de itens como falta de concentração e impaciência, os problemas de natureza física (déficit visual) e o não acontecimento de algumas aulas – principalmente nas datas que antecederam à avaliação – foram itens que influenciaram o processo de aprendizagem musical, acarretando na diminuição ou inibição de elementos de natureza emocional como interesse e motivação, questões que são essenciais para qualquer processo educacional. Isso será retomado nas entrevistas finais com os alunos, sendo abordado também nas discussões dos professores da banca de avaliação.

Outros elementos que exerceram menor influência sobre o processo de ensino e aprendizagem dessa turma foram os atrasos constantes observados, principalmente do aluno **A1**.

4.5.2 Professor B

Esse docente foi o único a permanecer com a mesma turma e o mesmo horário estabelecido no início da pesquisa. Isso facilitou a coleta dos dados, tendo em vista a observação linear dos acontecimentos, prevalecendo as datas programadas de início. A aula ocorria na parte da manhã (07h30min), horário que teve influência no processo de aprendizagem (tratarei dessa questão mais adiante). As observações foram realizadas entre os dias 09/03/2007 e 18/05/2007 (data da avaliação final). Como exposto no subitem anterior, algumas aulas não ocorreram em virtude do calendário escolar (2 – dias 04 e 11/05/2007) e de compromissos particulares do professor (1 – dia 27/04/2007), totalizando em 7 aulas observadas, o maior número entre os pesquisados. Entretanto, os alunos não receberam orientações antes da prova, visto que não tiveram aulas por 4 semanas consecutivas. As avaliações desses estudantes foram adiadas em virtude da ausência dos mesmos no período indicado pelo calendário escolar, ocorrendo apenas no dia 18/05/2007. A ausência dos alunos ocorreu devido à paralisação dos servidores públicos estaduais com início no dia 07/05/2007 – greve a qual os professores da Pracatum não aderiram – e a enfermidade do docente durante o período estabelecido para as avaliações. Pelo fato dos telejornais informarem a notícia em aspecto geral, os alunos **B1** e **B2** compreenderam que não haveria aulas na Escola naquele período. A ausência de orientações durante esse longo período sem aulas influenciou no resultado da avaliação.

O docente **B** também trabalhou com três alunos na classe, sendo que **B3** desistiu a partir da 3ª aula, não apresentando motivo algum. Geralmente as aulas aconteciam na sala do Infocentro (vide capítulo 2 – Metodologia). Essa sala era ampla, comportando todos os participantes do evento (incluindo o pesquisador) de modo confortável. Entretanto, ela era o meio de acesso à sala de piano e teclado, ocorrendo interrupções durante as aulas, desconcentrando os alunos e o professor e fazendo barulho no ambiente, prejudicando a compreensão das orientações e a audição dos resultados sonoros.

Também trabalhando de modo coletivo, esse professor, como o colega anterior, privilegiou a execução conjunta entre os estudantes, solicitando a execução individual apenas em momentos considerados críticos. Ele utilizou o método de "Iniciação ao Violão", de Henrique Pinto, na maioria das aulas, abordando em duas oportunidades o método "Minhas Primeiras Notas ao Violão" – vol. 1 e vol. 2, de Mário Mascarenhas. Entretanto, notei que a utilização deste método foi estimulada pela ausência do livro de referência e não como outra fonte didática.

Mesmo contando com um estudante sem experiência anterior com violão (**B1**), o professor desenvolveu rapidamente os exercícios iniciais sugeridos no método de H. Pinto nas duas primeiras aulas. Entretanto, ele alegou que tais exercícios iriam ser utilizados naquele momento somente para uma apresentação inicial. A partir da 3ª aula ele retomou todos os exercícios executados anteriormente, dando atenção especial a cada um deles, repetindo-os diversas vezes em busca de uma perfeita execução e visando a correção de elementos posturais.

Além da diferença de níveis e de objetivos dos estudantes (vide seção 4.3.4 e 4.4), outros fatores influenciaram o desenvolvimento das atividades. Em todas as aulas foram observados atrasos em média de 20 a 30 minutos, reduzindo o

período do evento. Muitos desses atrasos eram resultados de fatores como arrumação da sala, solicitação e retirada dos instrumentos, atrasos dos alunos, atrasos do professor e mudança de sala. O horário da aula era considerado muito cedo tanto pelos alunos como pelo professor. Conseguindo se estabelecer próximo à instituição, **B2** foi prejudicado por chegar pontualmente no horário da aula. **B1**, como informado em trechos anteriores, sempre chegava atrasado devido à dificuldade de transporte. O acúmulo de atrasos, a ausência de algumas aulas e falta de trabalho com música influenciaram negativamente o aprendizado, desestimulando principalmente **B2**. Esse aluno comenta sobre os atrasos constantes e a falta de algumas aulas:

> *Me desmotivou mais ainda (risos). Porque você sai daquela rotina e tem várias coisas pra fazer, aí... tipo, eu nunca acordo 7h30min da manhã, 6h da manhã pra ir pra lugar nenhum. Porque eu tô acostumada a dormir 3h da manhã por causa da banda, entendeu? E aí, tipo, eu acordo pra vim pra aula: "bora, eu tenho que fazer isso". Às vezes eu fico irritado (Aluno B2, entrevista final, 2007).*

O banquinho também esteve ausente na maior parte das aulas, trazendo as influências discutidas no subitem anterior. Entretanto, essa turma não reclamava de incômodos relacionados à nova postura, considerando positivos os resultados da novidade. Em se tratando de incômodos, **B2** reclamou de dores no pulso devido à tendinite, não sendo possível comparecer a 1 aula por esse motivo: "*Eu fiquei com a mão enfaixada e tal. Eu tava com muita dor, aí eu fiquei uns 15 dias com a mão assim*" (idem). Esse estudante também faltou outro encontro, apresentando como justificativa os compromissos profissionais com sua banda. Ou seja, este discente assistiu apenas 4 das 6 aulas dadas. Pela sua desenvoltura com o instrumento e devido à inexperiência do colega com o

violão, tais ausências não interferiram no resultado apresentado na avaliação, o que será abordado no item 4.6. **B1** faltou a 1 aula por causa da greve dos transportes coletivos de Salvador, fazendo com que o professor voltasse ao conteúdo anterior, interferindo no desenvolvimento de **B2**.

Semelhantemente ao professor **A**, o docente **B** foi elogiado pelos alunos nas entrevistas iniciais pela sua paciência e postura no trato com seus orientados. Ele sempre se demonstrava preocupado em verificar o nível de compreensão das informações passadas. O conteúdo inicial ministrado pelo docente, além de exercícios técnicos trazidos no H. Pinto, abordou bastante a questão postural, ponto chave no seu trabalho: "*Tem que botar na postura*" (Professor B, entrevista 1, 2007). De modo igual ao tratado no subitem anterior, o excesso de preocupação com elementos técnicos, tanto posturais quanto de leitura, prejudicou o desenvolvimento das atividades, não possibilitando alcançar a fase de introdução de repertório no aprendizado musical.

> *Eu queria que puxasse mais, sabia. Que exigisse mais da gente. Porque pelo menos eu sou assim. Eu me sinto mais... tipo, todo dia eu tenho uma coisa nova, você fica assim muito tempo fazendo um exercício só, aí passa uma aula e passa a outra, aí eu já fico "ah, eu não tô mais com saco de fazer isso. Eu quero fazer outra coisa". Nem que seja uma coisinha nova que mude, mais aí você já se sente mais motivado pra fazer alguma coisa. [...] Talvez estimulasse mais a gente se tivesse tocando alguma coisa* (Aluno B2, entrevista final, 2007).

Analisando o trabalho desse professor, acreditamos que os principais fatores que influenciaram no aprendizado dos alunos foram as ausências de aulas próximo ao período da avaliação, os atrasos recorrentes, a sala utilizada, as diferenças de habilidade com o instrumento de cada estudante e a ausência de repertório.

4.5.3 Professor C

Este docente, como dito em outras oportunidades, foi o único a trabalhar com repertório. Ressalvo mais uma vez que a turma escolhida era composta de alunos avançados, matriculados na 2ª série. Essa turma era composta por 3 alunos, sendo o único caso que não houve desistência. Contudo, houve alteração do dia da aula de sexta-feira à tarde para quinta-feira no mesmo período.

As observações ocorreram entre os dias 09/03/2007 e 17/05/2007, na maioria das vezes ministradas na sala 3 e às vezes no Infocentro, registrando-se a primeira aula da nova Unidade com o objetivo de constatar possíveis comentários sobre as avaliações e o futuro repertório a ser trabalhado. Foram registradas 6 aulas no total, ocorrendo em 2 ocasiões ausência de todos os alunos envolvidos na pesquisa. Além disso, como já previsto no calendário escolar, houve 1 feriado (05/04/2007).

Durante esse período, ocorreram fatos inesperados que prejudicaram os registros. O mais problemático deles foi um curto circuito nas tomadas do 1ª andar da Escola Pracatum (dia 22/03/2007), não sendo possível o registro audiovisual nesse dia. Com isso, o evento foi registrado somente de forma manual, conforme mencionado anteriormente na metodologia. Outro fato que influenciou o processo de pesquisa foi o falecimento de um parente de **C1**, sendo motivo da ausência do mesmo em duas oportunidades (12 e 19/04/2007) e a chuva – motivo exposto pelo estudante **C2** no dia 12/04/2007. **C3** não apresentou as razões pelas quais o levaram a se ausentar das aulas nos dias 12 e 19/04/2007, informando apenas que foram problemas pessoais. Esse aluno, além das duas datas citadas anteriormente, não esteve

presente nas duas primeiras aulas da Unidade (09 e 16/03/2007), sem apresentar os motivos novamente. Com isso, como relatado em seções anteriores, este estudante assistiu a apenas 3 aulas, também se ausentando no dia 17/05/2007. Veremos em trechos posteriores que a aprendizagem musical desse aluno foi comprometida.

Para a realização das aulas, o docente utilizava o material disponibilizado pela Escola (violão, banquinho, cadeira e estante). Ele reclamava muito sobre a qualidade dos violões da instituição, usando na maioria das vezes os instrumentos trazidos pelos alunos de casa. Essa prática fugia às regras da instituição que, por motivo de segurança, impedia que os discentes trouxessem seus instrumentos de casa para a aula, evitando confusões e extravios no momento da entrega para os funcionários responsáveis por guardá-los na sala de instrumentos. Essa decisão foi tomada com base nos acontecimentos já recorrentes em anos anteriores. O banquinho poucas vezes não foi utilizado pelo docente, sendo improvisado o *case* do violão de um dos alunos nessas ocasiões. Para esse docente, a qualidade dos materiais envolvidos nesse tipo processo de educação musical, não só de violão como de qualquer instrumento, influencia na aprendizagem dos estudantes.

Como já discutido na seção 4.2, a metodologia de trabalho desse docente se baseava no sistema de tutoria individual – mesmo o ambiente sendo coletivo – muito parecido com a prática do *master-class*. Essa prática é bastante utilizada em si tratando de aulas para alunos avançado (Tourinho, 2007), tornando possíveis trabalhos mais detalhados e minuciosos a depender do aluno. Entretanto, tal prática também possui pontos negativos, principalmente quando nos referimos a um ambiente coletivo de ensino, sendo observados em di-

versas ocasiões incômodos por parte daqueles estudantes que aguardavam o seu momento de execução, gerando conversas paralelas, atrapalhando o evento educacional. Em contrapartida, essa metodologia de ensino produzia discussões interessantes, sendo apresentado no final dessa dissertação, parte da transcrição de uma das aulas como exemplo das várias realizadas durante a pesquisa (anexo 6, p. 171).

As razões para a escolha do repertório trabalhado na Unidade 1 já foram apresentadas na seção 4.2, não sendo necessário abordar a discussão novamente. O docente optou por escolher peças iguais para dois alunos diferentes, em níveis distintos de desenvolvimento musical, técnico e motivacional. Com isso, a comparação entre os alunos foi inevitável, tanto pelo professor, quanto pela banca de avaliação e como pelo próprio aluno. Essa comparação, nesse caso, foi extremamente negativa, observando-se o desenvolvimento entre indivíduos diferentes, em estágios diferentes e com interesses diferentes. A seguir, trago um trecho extraído de uma das aulas desse docente durante a orientação do aluno **C3**:

> **C:** *Não tá lembrando dela direito, C3?*
>
> **C3:** *Tô passando ela aqui, mas eu queira levar ela toda...*
>
> **C:** *O andamento é maior viu cara.*
>
> **C3:** *Mais rápido? Tá muito lento?*
>
> **C:** *Claro.*
>
> **C3:** ***É porque C1 naquele dia começou devagar...*** (grifo meu) (o aluno toca o início do tema). *Ele começou mais ou menos assim.*
>
> **C:** (o professor interrompe) *Começou com menos volume...*
>
> **C3:** *Mas aí quando chega no* (o aluno canta o trecho e gesticula, alargando os braços)... *Ele cresce, né?.*
>
> **C:** *Sim.* (O professor gesticula afirmando a diferenciação de dinâmica). *Rapidamente tu tem que entrar no...* (ele cantarola o tema no andamento e o aluno tenta imitá-lo) *Então, tem que tocar.*
>
> **C3:** *Começa mais ou menos assim?* (ele toca o início da peça).
>
> **C:** *Ainda tá devagar.*
>
> **C3:** *Tá devagar ainda...* (ele não concorda com o professor, mas mesmo assim começa a tocar mais rápido).
>
> **C:** *No mínimo isso.* [...] *Tu tem que resolver questões técnicas aí antes.*
>
> **C3:** *Certo. Eu estudei ela essa semana. Eu dei uma estudada, mas realmente...*
>
> **C:** *Não é "dá uma estudada". Não se "dá uma estudada". O violão, bicho, ou você mantém diariamente o negócio ou tu não vai pra canto nenhum. Então, não é "dar uma estudada". Você tem que manter com regularidade o estudo de qualquer instrumento, não é só de violão.*
>
> **C3:** *Certo. No caso, a segunda parte, deixa pra lá?*
>
> **C:** *Não. Você tem que primeiro me trazer ela completa, assim. Tocada pelo menos no mínimo, num andamento mínimo, pra poder te dizer algo. OK?*
>
> **C3:** *OK.*
>
> **C:** *Quem é o próximo* [aluno]? (Aula 4, Professor C, 2007).

De acordo com Swanwick (2003, p. 83), os professores utilizam da comparação como método para avaliação. Essa pode ser tanto de ordem intrapessoal como interpessoal. A primeira se dá quando o parâmetro de comparação é o próprio estudante, confrontando o estágio inicial e atual desse individuo, independente do recorte temporal, podendo ser um intervalo de um dia, uma aula ou até mesmo em apre-

sentações antes e depois de alguma orientação. A comparação interpessoal se dá utilizando outro indivíduo como parâmetro. Entretanto, os alunos também se valem de comparações, principalmente as interpessoais, para construir a sua performance, como pode ser verificado na citação anterior, onde **C3** utilizou a execução do colega **C1** como parâmetro, tentando tocar de modo semelhante ao colega. Entretanto, veremos na avaliação da banca que o docente **C** conduziu os julgamentos utilizando apenas a comparação interpessoal como critério para o estabelecimento das notas, havendo discordância entre os dois avaliadores presentes no momento.

Como exposto em ocasiões anteriores, **C** solicitou a **C3:** "*estude* [mais] *e apresente na próxima aula. Tire xerox da Sonata e deixe Astúrias mais pra frente, estudando só se tiver tempo*" (Aula 3, Professor C, 2007). Podemos notar contradições evidentes nesse trecho, visto que ao mesmo tempo em que o professor solicita ao aluno que estude mais a peça Astúrias para apresentar na aula seguinte, ele pede para que o mesmo descarte a opção para esse momento, concentrando-se agora no estudo da Sonata Op.15. Com isso, ele tentou utilizar novamente o exemplo de outro colega como parâmetro (**C2**), escolhendo a Sonata com bases nas dificuldades técnicas apresentadas por **C3**. Essa alternativa foi descartada pelo estudante, optando por estudar mais a peça Astúrias e utilizá-la no momento da prova.

As orientações dadas durante as aulas não foram seguidas de forma plena também por **C2**. Foi possível observar em várias aulas a repetição de orientações às quais o estudante não seguia enquanto estudava em casa. A ausência dos registros sobre modificações técnicas, de estilo e interpretativas favoreceu a falta de dedicação desse estu-

dante nos estudos individuais, apresentando na aula seguinte as mesmas deficiências detectadas pelo professor na aula anterior. As principais deficiências levantadas pelo docente sobre a execução desse estudante foram as irregularidades no andamento, questões relacionados à técnica (limpeza de som, tipos de toques, regularidade métrica) e preocupação com estilo, apresentando formas de solucionar esses problemas. Apresentamos trechos de aulas diferentes nos quais o discurso do professor se torna repetitivo devido à necessidade apresentada pela situação:

> [Você tem que] *buscar as obras referentes a esse período pra escutar.* [...] *Tu tem que ouvir obras clássicas pra saber alguns procedimentos. Tem que escutar Sonatas Clássicas.* [...] *Você tem que ouvir outras obras pra poder dar a sonoridade.* [...] *Agora separe as técnicas, estude elas em separado. Os trechos separados. Pra poder dar conta e tocar com mais segurança. E tecnicamente, busque sonoridades diferentes para determinados trechos. Há várias técnicas dentro dessa peça. Agora você tem que extrair essas técnicas e estudar essas técnicas pra peça.* [...] *Já tão aí os exercícios. Então, pegue isso aí e traga pra fora e estude separadamente.* [...] *Polegares e coisa não são aleatórias. Um arpejo que tu vai dar, um acorde que você vai finalizar, ele tem uma intenção de finalização característica do período. Característica do estilo. E tem que ser colocado aí* (Aula 2, Professor C, 2007).

> **C:** *Falamos sobre esse final o que?*

> **C2:** *Ah...*

> **C:** *Você tá escutando obras orquestrais?*

> **C2:** *Ouvi umas Partitas... não do período Clássico.* [...] *Orquestrais, assim, do período clássico, não. Peguei, assim, algumas coisas do período Clássico para violão, mais.*

> **C:** *Você já devia tá pegando as obras orquestrais. Já falei sobre a interpretação e você já deveria tá ouvindo pra compreender aquilo que eu disse. A questão não é escutar, bicho. A questão assim. Você tem que escutar estudando* (**C** dá ênfase com ges-

tos), *analisando o que é que tá acontecendo. Você tem que tentar encontrar os elementos que tão aí na tua obra. Então, não é só escutar* (ele faz gestos indicando aleatoriedade). *"Ah, vou escutar hoje pra tocar amanhã". Não é assim. Não funciona. Tem que estudar aquilo. Estudar aquela obra, né. Procurar ouvir mais de uma vez ali. Procurar identificar os elementos e se enquadrar naquilo, naquele contexto. Senão não adianta. Não é só ouvir. Tu tem que meio que estudar aquilo ali, analisar aquela peça* (Aula 4, Professor C, 2007).

C: *Você ouviu as obras?* (**C2** balança a cabeça afirmativamente) *O que você ouviu?*

C2: *Eu ouvi a Sonata de Mozart. Eu compreendi a idéia.*

C: *Não. Tem coisas que tão mais claras. Mas a peça precisa limpar.*

(O aluno informa ao professor que está estudando outras peças por conta própria como forma de não tornar maçante o estudo).

C: [...] *Se tá maçante malhar a mesma música, então tu não entendeu o princípio.* [...] *Porque essa música, essa Sonata, ela tá cheia de elementos. Não teria o porquê dela ser maçante dentro do estudo. Você pode destrinchar ela para estudar coisa por coisa de maneiras distintas. Isso eu acho que tu não fez.* [...] *Essa peça tem arpejos, semicolcheia, tem quiálteras em determinados pontos, tem ligados, tem ornamentos, coisas que precisam ser feitas com precisão.* [...] *Então você tem que se concentrar. Existem trechos nessa Sonata que você tem que extrair e estudar em separado.* [...] *A Sonata já tem tudo dentro dela. Não tem como estudar tudo dessa Sonata e ser maçante. Não tem.* [...] *Isso é uma obra que precisa ser estudada, uma forma musical que precisa ser estudada, uma interpretação pra ser estudada, técnicas distintas para serem estudadas... não há outra forma senão você extrair essas técnicas e estudar em separado. Então não tem como ser maçante, pelo menos a meu ver* (Aula 5, Professor C, 2007).

Notamos que as orientações basicamente foram repetidas nos três encontros apresentados anteriormente, atrasando o processo de aprendizagem. A repetição exaustiva das orientações pode ser facilmente comprovada nos estabelecimentos de ensino formal, não necessariamente musical, sendo denominada de "revisão".

Na visão do professor e sendo corroborada pelas observações do pesquisador, o aluno **C1** foi o único que apresentava na aula seguinte as mudanças sugeridas em aula anterior pelo docente. Isso fez com que o estudante fosse considerado o que teve maior avanço no período observado, recebendo a melhor nota referente à execução. Isso será tratado no subitem sobre as avaliações da Unidade 1. Este aluno foi o único também que esteve presente em todas as aulas de efetiva ocorrência (6 aulas). A presença na maioria das aulas e a dedicação em seguir as orientações do docente proporcionaram grandes resultados no seu aprendizado musical. Da mesma forma, o número excessivo de ausências e os trabalhos e interesses além da Pracatum influenciaram no desenvolvimento musical do estudante **C3** (relacionado ao conteúdo ministrado nas aulas). Em relação à **C2**, a ausência de registro e/ou a displicência pelas orientações do professor durante as aulas prejudicaram um avanço maior do que o observado na Unidade 1, com base nos relatos iniciais apresentados pelo docente nas entrevistas realizadas no início da pesquisa.

Por fim, foi possível verificar a partir das observações aqui apresentadas sobre os 3 professores a ocorrência de diversos fatores que exerceram influência no processo de aprendizagem de violão de todos os alunos envolvidos na pesquisa, cabendo-me destacar entre eles: a ocorrência de acontecimentos ocasionais (chuvas, greves e mal-entendidos) que impossibilitaram a presença dos estudantes nas aulas; os atrasos ocasionais, ora por motivos pessoais ora em decorrência de ocasiões esporádicas; fatores relacionados ao do-

mínio afetivo (como interesse e motivação) e aos objetivos pessoais observados tanto na fase inicial quanto despertados devido aos fatos ocorridos durante o processo educacional; o ambiente físico – Escola Pracatum; e os materiais disponibilizados. A postura do professor, o seu método de trabalho e a utilização ou não de repertório foram os fatores que mais contribuíram para os resultados dos seus alunos, resultados esses que poderemos verificar no próximo subitem, relacionado às avaliações da Unidade 1.

4.6 Avaliações: resultados

> Nas provas a portas fechadas, nas quais o aluno toca especificamente para um grupo de professores, está configurada a mais temida das avaliações, a "prova com banca de exame". [...] A nota final geralmente é um somatório das notas dos professores presentes. Esse tipo de avaliação com medida gera expectativa e ansiedade em alunos e professores e, muitas vezes, é considerada "a verdadeira avaliação", deixando outras importantes formas de avaliar em plano secundário (Oliveira; Tourinho, 2003, p. 21).

Como informado em ocasiões anteriores, a Pracatum destinou duas semanas para o processo de avaliação da Unidade 1, sendo divididas da seguinte maneira:

– 01 a 04/05/2007: período destinado às disciplinas de núcleo comum (história da música, LEM, Percepção, etc.);

– 07 a 11/05/2007: período destinado às disciplinas individuais (instrumento).

Como também já explicitado, alguns dos alunos envolvidos nesse trabalho não realizaram as provas no período indicado, sendo aberta exceção por parte da diretoria da Escola devido à realização dessa pesquisa. A divulgação das datas foi feita com antecedência, separando-se cada dia para uma

disciplina ou instrumento diferente, sendo organizada uma banca com dois professores, privilegiando a presença do docente responsável pelas orientações durante aquela Unidade. O outro membro da banca não necessariamente deveria ser professor do instrumento avaliado. Para orientar os julgamentos do avaliador convidado, o professor orientador do indivíduo avaliado tecia comentário sobre o desenvolvimento do aluno durante a Unidade, apresentando o caminho percorrido, o estágio inicial do aluno, problemas que ocorreram durante o processo, entre outros. Tais comentários eram pronunciados sem a presença do discente na sala, havendo a discussão até se chegar ao consenso sobre a nota daquele aluno. O período de gravação registrou tanto a prova do aluno quanto os comentários apresentados sobre a desenvoltura do mesmo. Somente o professor **C** não autorizou o registro gravado das explanações, sendo solicitado que se desligasse a câmera. Por motivos éticos foi respeitada a vontade do docente. Entretanto, o mesmo autorizou o registro manual das observações, os quais foram de grande relevância para a análise. A apresentação dos relatórios será realizada de acordo com o professor, obedecendo também a ordem de ocorrência da avaliação. Nessa seção privilegiarei os discursos apresentados durante esse processo, utilizando trechos das falas para construir a análise.

4.6.1 Professor A

As avaliações dos alunos desse docente foram realizadas em datas distintas devido à ausência do estudante **A1**, no período determinado, por motivos profissionais. Com isso, o estudante **A2** foi o primeiro a ser avaliado. Sua prova – como a de todos os alunos do 1° ano observados nessa pesquisa – foi baseada na execução de exercícios já trabalhados em aula,

sendo escolhidos aleatoriamente pelo docente no momento da avaliação. O professor estabeleceu os critérios para o colega avaliador, informando que esses foram sugeridos pelo professor **C** e que seriam seguidos pelos demais professores (o que não ocorreu). Os critérios foram: leitura (3,0), freqüência (2,0), sentimento (1,5), técnica (2,0) e postura (1,5), sendo que a nota de freqüência era determinada pelo docente responsável. O avaliador convidado para esse exame não pertencia à área de violão. Não se utilizou o banquinho para a realização da prova.

Foi solicitado ao estudante que executasse três exercícios propostos no método trabalhado. Durante sua execução o aluno apresentou insegurança em relação à leitura. Ele também não conseguiu realizar um dos exercícios escolhidos, sendo ajudado pelo professor na leitura das notas, não obtendo sucesso. Ao término das execuções, o docente recordou a **A2** que ele devia estudar muito. Este utilizou da ironia para lembrar ao docente sobre a ausência de algumas aulas. **A** solicitou ao aluno que fizesse o exame de vista, problema já detectado durante as aulas. O estudante deixou a sala e foi iniciada a avaliação da banca.

O professor identificou o discente para o avaliador: "*Como você viu, primeiro: os alunos são de 1° ano, não têm nenhuma noção de violão e a leitura estão aprendendo agora com LEM, com Percepção...*" (Avaliação A2, Professor A, 2007). Parte dessa informação é incorreta, tendo em vista que **A2** afirmou em entrevista inicial que já tocava violão antes de ingressar na Pracatum. Apresento a seguir trechos-chave da transcrição da avaliação por entender que ela contém itens que nos faz refletir sobre os critérios e os procedimentos utilizados para avaliar os trabalhos musicais dos nossos alunos. Verificaremos na discussão que o julgamento do avaliador

foi induzido pelos comentários do professor, havendo a alteração das notas após as explanações do docente. Essa situação é comum em casos de avaliação processual com banca, cabendo ao professor responsável pelo aluno o esclarecimento ao(s) colega(s) sobre os acontecimentos ocorridos durante o processo educacional e as condições iniciais do aluno. Tal atitude é importante quando o objetivo extrapola a simples observação da execução de momento do estudante, levando-se em consideração o processo de ensino e aprendizagem como um todo, não vendo aquela situação como um produto, mas sim como um estágio.

> **Avaliador:** *Quando ele* (o aluno) *tava trabalhando com as cordas soltas, a outra mão* (esquerda) *realmente pode ficar...* [do jeito que quiser]?
>
> **Professor A:** *Isso tudo é muito explicado, como é que fica essa mão.* [...] *Pode ficar apoiado no violão, pode ficar apoiado no braço, pode ficar relaxada...*
>
> **Avaliador:** *Então realmente ela pode ficar* [ali]?
>
> **Professor A:** *Pode. Eu não tô cobrando isso ainda. A questão é assim. É muita coisa pra se cobrar. "Onde fica essa mão"? O aluno tá nervoso e não sabe nem ler o que tá na frente... Então, fique bem à vontade com essa bendita mão...*
>
> **Avaliador:** *E ele não tem violão?*
>
> **Professor A:** ***Ele não tem violão pra estudar em casa*** (grifo meu). *Ele tá com um problema sério de vista. Ele não consegue ver... Ele fica decorando na sala e faz. Ele tentou fazer de cor e não conseguiu.*
>
> **Avaliador:** *Aí fica complicado porque já tem o negócio de achar as notinhas no violão* (risos)... *e partitura ainda... Mas ele tá com a postura boa...*
>
> **Professor A:** *É. Postura boa, a intenção, a mão relaxada, a mão direita já consegue mais ou menos relaxar.*

Avaliador: *Agora, eu não sei. Você não acha... Quando eu vi aqui o "sentimento"... Em vista de tudo isso, deles estarem começando e tal... Não sei.*

Professor A: ***Porque tem gente que já toca peça*** (grifo meu).

Avaliador: *Ah tá.*

Professor A: *Tá vindo gente aqui que faz esses exercícios já de cor e aí já começa a colocar ou não sentimento. É tipo que grau de intenção ele deu, que grau de entrosamento, que aqui não teve nem como ele fazer isso, mas tem outros alunos que eu vou cobrar.*

Avaliador: *Mas, na verdade, apesar de todos esses aspectos considerados, ainda tem o aspecto que para* ***A2*** *falta mais estudo mesmo...*

Professor A: *É. Você vê que ele sabe o que fazer, sabe onde é que tá, mas que não trabalhou.*

Avaliador: *Falta de habilidade* [tátil]. [...] *Eu acho que ele tem uma boa leitura. O problema eu acho que tá mais na localização daquelas notinhas no violão* (risos). *A localização das notas no instrumento, dentro dos critérios que vocês deu aqui entraria na técnica, não é isso?*

Professor A: *Possivelmente... Então, de 0 a 3 na leitura?*

Avaliador: *Acho que 2,0, não?*

Professor A: *Eu acho correto também.* ***Até mesmo porque é uma hora de acolher o aluno que quer aprender, que vem pra aula, que se esforça, que tem dificuldade física, tem dificuldade de instrumento, locomoção, mas quer aprender. E está aprendendo*** (grifo meu).

Avaliador: *2,5 né?* (mudança na nota depois de explanação do professor)

Professor A: *Pode ser. Eu vou dar 2,0 porque eu acho que ele já fez melhor na aula. Técnica?*

Avaliador: *A técnica, de acordo com o que eu tô te falando, essa questão que ele tá um pouco... Localização das notas no instrumento, aí para um pouquinho, quebra a questão da métrica... Nesse que eu acredito que seja por falta de estudo, não de dificuldade que ele tenha. Então, 1,0.*

Professor A: *Hunrum.* (o professor concorda com a nota do colega).

Avaliador: *A postura... Eu gostei da postura dele. 1,5, né? Se bem que a mãozinha dele ainda... Naquela hora que ele tava segurando o braço do violão.*

Professor A: *Ah, sim.*

Avaliador: *Eu tô sentindo essa falta de* [arredondamento da mão]... *Então, analisando por esse lado, então eu vou pra 1,0. E o sentimento, eu acho assim que como houve a questão da falta de habilidade, aí não tinha como, né? Que falta de habilidade, a pessoa já fica com uma porcentagem de nervosismo, e ainda não ter o estudo aí o negócio do sentimento vai meio... Mas é uma coisa que eu acho tão aqui meio subjetiva.*

Professor A: *É porque o sentimento é mais cobrado quando você já ouve a peça inteira ou um exercício inteiro.* ***Até esse exercício mesmo, se ele tivesse feito do início ao fim, e outra pessoa também tivesse feito do início ao fim, teria como comparar que sentimento*** (grifo meu). *Aí ele já sentiu como sendo música ou elas são notas soltas? Então já dá pra comparar, porque ele não fez o exercício, mas se ele tivesse feito todo, você já poderia comparar com outra pessoa. Mas é subjetivo sim.*

Avaliador: *Mas aí eu vou só analisar aqui o valor total que ela vai ter: 6,5. Agora, você que é o professor dele, o que é que você acha assim em termos de pontuação geral?*

Professor A: *Eu, em sentimento, pelo que eu conheço dele em sala de aula e não pelo que foi feito aqui,* ***ele gosta*** (grifo meu). *Ele faz, ele busca esse sentimento. Mas ele foi pego pelas 3 semanas sem estudo e pela dificuldade de visão. Mas quando ele toca mesmo... Chegou o exercício. Estudou? Estudou. O mais simples. Aí você sente mesmo que há um prazer no que tá fazendo. Aqui não ficou claro isso, mas há. Portanto, assim, de 1,5, eu trabalho sempre com mais de 50%.*

Avaliador: *Eu vou dar* [mais] *0,5. Porque aí ele fica com a média 7,0.*

> **Professor A:** ***E vai se incentivar*** (grifo meu). *Eu vou trabalhar sempre de um patamar, independente de um aluno que esteja ou não esteja... Se ele está freqüentando a aula, eu confio que ele vá conseguir. Então eu já parto de um patamar de 6,0 acima. Ele veio. Ele não conhece. Ele não tem obrigação de aprender em poucas aulas. Ele tem a obrigação de se esforçar, mas assimilar coisas como violão, mão direita, mão esquerda, postura, técnica e leitura a 1ª vista... Aí eu parto de um patamar 6,0. E aí 6, 7, 8... O que for muito bom 9,0. Sempre nesse patamar entre perto de aprovar e aprovado. É primeiro semestre, primeiro ano, primeira unidade e primeira avaliação. E ainda filmando* (idem).

Podemos notar algumas informações que suscitam importantes reflexões acerca da postura do professor, sua filosofia de trabalho e suas crenças. Obedecendo a seqüência do discurso, noto que faltou clareza nas informações relacionadas à postura ideal (ou que o docente considerava como ideal) para o professor avaliador, dificultando o julgamento do mesmo. Tendo que a base para a avaliação do estudante pelo convidado sempre era intermediada pelos comentários do professor, é possível verificar que as notas dadas foram induzidas pelas explanações do docente, apresentando como ponto de fechamento da avaliação a expressão "vai se incentivar", podendo ser interpretado como um agradecimento ao colega pela aprovação parcial do estudante. Essa situação pode ser comprovada no trecho o qual há a modificação da nota referente à postura de 2,0 para 2,5, logo após a colocação do professor: "[...] *é uma hora de acolher o aluno que quer aprender, que vem pra aula, que se esforça, que tem dificuldade física, tem dificuldade de instrumento, locomoção, mas quer aprender*" (ibidem). Entretanto, as explanações do docente **A** podem ser vistas por dois ângulos distintos. Pelo primeiro, como uma ressalva às condições do estudante e aos acontecimentos ocorridos no processo. Pelo segundo, como uma solicitação, mesmo que implicitamente, para amenizar o julgamento e, consequentemente, as notas.

Os professores elogiaram aspectos observados na execução: postura, relaxamento de mãos e leitura. **A** também destacou a participação do aluno, a freqüência, o esforço e o interesse do estudante. Para a determinação da nota para o quesito "sentimento", o professor relacionou dois termos não congruentes: gosto e sentimento. De acordo com o dicionário Multimídia da Michaelis, **gosto** está relacionado ao "deleite, gozo, prazer, satisfação" com qual se realiza algo, enquanto que **sentimento** se refere à "capacidade de sentir", também agregando o termo sensibilidade (Ferreira, 2001, p. 631). Com base na entrevista inicial desse estudante, ele realmente tinha gosto pelo instrumento. Entretanto, não é possível estabelecer a relação entre os dois termos destacados, não se configurando como um fator considerável para a avaliação do critério em questão. Sobre esse critério, o professor foi questionado pelo pesquisador acerca do seu significado. **A** expôs:

> **A:** [Esse sentimento] *seria interpretação. Porque interpretação é mais em relação a você interpretar a peça. A gente não está trabalhando peça. Então, tipo assim, o envolvimento. A palavra que resumia seria o sentimento, o envolvimento com o que tá fazendo, ou apenas são notas soltas? Assim, disperso. Há um envolvimento, há uma interação física... Olhar tudo o que já transforme essas notinhas soltas de mão esquerda e mão direita em música. Há um sentimento nisso tudo? É esse o critério (Avaliação A2, Professor A, 2007).*

Portanto, a confusão gerada pela má escolha do termo prejudicou a clareza e objetividade da avaliação. Ainda sobre o "sentimento", nota-se que **A** utilizou das comparações interpessoais para a sua avaliação – assim como o professor **C** – quando informa ao docente convidado que este observaria tal critério em turmas que utilizaram repertório ou que estivessem avançados em relação aos exercícios. A confusão sobre a definição do termo e a proposta dessa compara-

ção fizeram com que o avaliador estabelecesse a nota 0,5 para esse critério, informando a influência da falta de estudo do aluno nessa avaliação.

Como já informado anteriormente, ocorreram equívocos do professor referentes às informações sobre o histórico do estudante. Além da exposta no início desse subitem (não conhecimento prévio com o violão antes do ingresso na Pracatum), **A** se equivocou quando afirmou que **A2** não possuía violão em casa. Como informado nas entrevistas iniciais:

> **P:** *Você tem violão em casa?*
>
> **A2:** *Meu não, mas eu peguei emprestado lá. O dono tava sem tocar... Porque o meu quebrou e eu tive que comprar outro* (Aluno A2, entrevista 1, 2007).

Portanto, mesmo não sendo o proprietário do instrumento, **A2** o possuía em casa para seu estudo. Acredito que esses equívocos interferiram na avaliação do professor convidado, tendo em vista as diferenças de níveis de alunos que ingressam em um curso de música com e sem vivência com o instrumento pretendido e a necessidade do estudo deste de maneira freqüente, possibilitando melhores condições de desenvolvimento se o aluno possuir instrumento próprio.

Concluindo a avaliação do estudante **A2**, o professor corroborou com as observações já apresentadas na seção anterior pelo pesquisador, indicando os fatores que influenciaram o desenvolvimento desse aluno na Unidade 1. Além do déficit visual e o não acontecimento de algumas aulas, acredito que a ausência de repertório nessa Unidade foi o elemento de maior influência no item motivação para esse aluno, o que será novamente abordado na seção relativa às entrevistas finais.

A avaliação do aluno **A1** ocorreu na semana seguinte ao período estabelecido pela instituição, tendo como membros da banca o docente **A** e um professor da área de cordas (guitarra). Isso facilitou as discussões sobre posturas e aspectos técnicos particulares ao violão.

Antes de iniciar a prova, o professor perguntou ao aluno se gostaria de realizar a prova naquele momento, tendo em vista as 3 semanas sem aulas. Com a confirmação do estudante, foi iniciada a avaliação. O docente apresentou o discente ao colega, dando orientações sobre posicionamento para a execução: "*1° ano. 1° tudo. E ainda teve umas 2 aulas que faltou. Se quiser usar o banquinho... Se ajeita na posição.. coloca a estante onde você quer*" (Avaliação A1, Professor A, 2007). O professor solicitou o início da execução dos exercícios, havendo grande dificuldade do aluno em relação à leitura. Ele fez observações após a execução do aluno:

> **A:** *Agora faz sem a pausa.*
>
> **A1:** *Que pausa?*
>
> **A:** *Faz sem a pausa* (**A1** repete a execução) *Não. Direto* (o aluno executa novamente tentando corrigir). *Isso. Faz assim o tempo todo* (o professor solfeja o exercício para ajudar a leitura do aluno). *Como tá escrito.*
>
> **A1:** *Ah, tem que ter o compasso marcado certinho?*
>
> **A:** *Tem, mas sem a pausa* (**A** solfeja novamente). *Isso. Não tem pausa* (**A1** tenta corrigir).
>
> **A1:** *E eu posso fazer correndo assim?*
>
> **A:** *Pode ser todo mais lento, só que não pode parar* (**A** conta a métrica). *Não é* (o professor exemplifica como o aluno está fazendo) *e para.* (o estudante executa uma parte do exercício). *Pronto. Agora parou. Do início até o final sem parar. Obedeça o sinal de ritornello. Do início de novo e para na hora certa.* (o estudante repete com as pausas novamente. Dessa vez **A** não interrompe) *Obrigado* (idem).

Podemos notar que o professor acabou desistindo de corrigir a execução do discente, estabelecendo um "obrigado" irônico como ponte para passar para outro exercício. Porém ele chamou atenção novamente para a "pausa" inexistente: "*O segundo. Agora faz assim ó: 1, 2, 3, 4... não tem essa pausa que você tá dando aí. Faça todo mais devagar pra dar tempo de você fazer, certo?*" (idem). Ele executou corretamente, porém em andamento muito lento. Passou-se para a execução do terceiro exercício, sendo dessa vez elogiado pelo professor: "*Ótimo*" (idem). O aluno não conseguiu executar o próximo exercício, ocorrendo a seguinte situação:

> **A2:** *Esqueci como é que a gente estudou isso.*
>
> **A:** *Certo. Que nota é essa? Mi. Dedo 3? Sol. Dedo 1? Fá. Estudou?* (**A2** balança a cabeça negativamente) *Tava viajando foi?*
>
> **A2:** *Foi* (ele tenta por várias vezes relembrar o exercício, mas não consegue).
>
> **A:** *Tá parecendo leitura à 1ª vista, né?*
>
> **A2:** *Eu não estudei.*
>
> **A:** *Então não vai conseguir* (idem).

Com essa última colocação, o professor ajudou a desestimular ainda mais o estudante. A alternativa utilizada para auxiliar o discente com a leitura permeou todo o período observado (como já discutido em seções anteriores desse trabalho), comprovando as conclusões do pesquisador em relação à influência dessa prática no aprendizado de leitura à primeira vista.

Para finalizar as execuções, o professor solicitou que **A1** tocasse o último exercício, solicitando que o fizesse devagar, "*porque senão não dá tempo de emendar o próximo bordão*" (idem). Após a execução, o professor questionou **A1** se ele

tinha ciência que haveria prova naquele dia, obtendo uma resposta afirmativa do estudante. Este se retirou da sala e foi iniciada a discussão sobre a nota. Trago a seguir as declarações dos membros da banca:

> **Avaliador:** *Se eu pudesse, eu daria zero pra ele. Como eu não posso, a minha nota é 2,0.*
>
> **Professor A:** *Você viu como ele senta certinho, né?*
>
> **Avaliador:** *Uau* (o avaliador ri da observação do professor)...
>
> **Professor A:** *Não, velho, postura mesmo. Ele pega no violão com uma postura bonita.*
>
> **Avaliador:** *Sim, ele teria capacidade pra desenvolver, né.*
>
> **Professor A:** *Tem capacidade, sabe o que fazer, mas, assim, não leva a sério. É incrível essa situação. Você percebe que parece que é porque os pais trazem para a Escola.*
>
> **Avaliador:** *Mas muito "não estudei", assim. "Tô fazendo isso aqui só por fazer mesmo e aí o que der, vai dar" e tal...*
>
> **Professor A:** *É.*
>
> **Avaliador:** *E a gente não tem que ficar contando, não tem que ficar dando esse tipo de apoio. Prova é prova, entendeu?*
>
> **Professor A:** *Pra não ficar também parado aí, dando a impressão de que tá se cobrando algo que não se viu.... Na primeira leitura ele não conseguiu, eu já tinha parado por ali. Vê uma pausa onde não existe... Então não foi isso que foi trabalhado em sala. E sabe que não foi isso. Mas é assim, os pais dele trazem ele aí na porta da Escola de carro. Então, será que ele vem porque gosta ou ele vem porque trazem? "Tem que fazer aula de música, de teatro e dança. Você tem que fazer faculdade..." Então a pessoa acaba ficando cansada. Ele chega aqui com cara de cansado. E é uma pessoa inteligente e sabe disso. Você vê que não dá o peso mesmo de... sabe o que tem que fazer, tem o material, vem pra Escola, mas...* (o docente demonstra desânimo) *Dá a impressão que a gente não ensinou nada, né? Você vê também que tudo que ele fez foi por leitura. Então uma coisa que a gente tá trabalhando mesmo é leitura. Dá a impres-*

são que foi à 1ª vista. E é uma coisa que ele tem o material. Isso aqui foi ele que trouxe a apostila. Ele tem o material para estudar, tem o exercício pra fazer, sabe o que tem que fazer, mas não faz.

Avaliador: *Minha nota é 2,0. Ele deve ter uma outra nota processual também, né?*

Professor A: *É. Deve ter alguma coisa que complementa, mas não sei se ele vai chegar à* [média].

Pesquisador: *Você utilizou alguns critérios, né?*

Professor A: *É. Teve um critério de assiduidade, de participação, sentimento. Mas não deu pra perceber sentimento em quem não tá nem lendo. Leitura, pro que foi cobrado, até que ele lê, mas não surte, não anda, não caminha. Uma leitura que se coloca pausa onde não existe... É muito complicado, né, quando a gente vai avaliar alguém que não estudou. A idéia é dar 0, 10 ou 2, 3, 4...*

Avaliador: *É. Pronto. É prova. Ele tá sendo, de uma certa forma, avaliado na sala de aula desde o dia que entrou na Escola até hoje, entendeu? Não é assim que você tá fazendo?*

Professor A: *É. O tempo todo.*

Avaliador: *Freqüência, "parara"... exercícios e tal... desenvolvimento... como é que ele tá numa aula, como é que ele tá em outra. Aí a gente vai perceber e no dia da prova faz uma coisa assim... Infelizmente prova é avaliação. Você tem que avaliar, entendeu?*

Professor A: *E não pensa que foi só com violão não, no caso de* ***A1****. Ele não veio pra semana de prova também, ele não fez de violão... ele me disse ali fora "ah, bora lá assim mesmo. Se tirar 0 eu tirei 0. Se tirar 10 eu tirei 10".*

Avaliador: *Então é porque ele não tá nem aí, né. Não há o que reclamar de 2,0. Eu acho que é muito até. Podia baixar* (o professor ri).

Professor A: *Não, mas é isso mesmo. Talvez ele ganhe 2,0 e com a participação que ele tem em sala de aula, pela assiduidade e... há de uma forma um empenho, mas não com o peso que a gente espera. De ser um curso técnico profissionalizante.*

Avaliador: *Ah, de jeito nenhum. Tá longe ainda.*

Professor A: *Agora, assim, se eu partir para um campo de música aonde há harmonia, música popular, cantar e tocar ao mesmo tempo, ele se sai bem. Porque ele entende dessas coisas.* [Então] *ele não fez* [os exercícios], *mas ele sabe como fazer. Daí pra ele tocar... Em relação à postura, você viu que há uma postura. Já há uma posição boa. Ele já tem uma força na mão. Ele já tem segurança na mão direita e relaxamento. Já sabe onde estão as notas e associa às cordas. Praticamente ele leu tudo aqui e tem gente que faz muitas escalas aqui na Escola, mas não consegue saber onde é que tá cada nota no pentagrama. Então, uma nota 4,0 já começa a trabalhar. Então, 5,0 tá bom* (idem).

Podemos notar nessa discussão diversos momentos em que os fatores desinteresse e motivação são destacados. De acordo com as declarações da banca, foi confirmado o diagnóstico realizado pelo pesquisador sobre esse aluno, demonstrando elevado grau de desinteresse, apresentando um quadro de falta de motivação e estímulo. Esse talvez seja o motivo pelo qual o estudante não deu a devida importância a essa avaliação, recebendo críticas em relação a sua postura perante a banca. O professor cogitou hipóteses sobre os fatores que levaram o estudante a este quadro:

> [...] *os pais dele trazem ele aí na porta da Escola de carro. Então, será que ele vem porque gosta ou ele vem porque trazem? "Tem que fazer aula de música, de teatro e dança. Você tem que fazer faculdade..." Então a pessoa acaba ficando cansado. Ele chega aqui com cara de cansado* (idem).

A hipótese cogitada pelo professor sobre o aluno possuir atividades extras em excesso não era verídica, demonstrando que o professor não conhecia a fundo o seu aluno. Podemos observar que em nenhum momento o professor questionou a eficiência do seu método de trabalho, destinando a responsabilidade ao aluno sobre o que ocorreu durante o exame. Entretanto, ele valorizou alguns aspectos considerados

de sucesso, como a postura ("*ele pega no violão com uma postura bonita*") e a leitura ("*você vê também que tudo que ele fez foi por leitura. Então uma coisa que a gente tá trabalhando mesmo é leitura*"). Apesar do destaque dado pelo docente a essa última habilidade, ele apresentou contradição ao afirmar que a leitura do estudante "*não surte, não anda, não caminha*", criticando as pausas percebidas durante a execução. Ele também se demonstrou desestimulado com o resultado do estudante. Por fim, a nota estabelecida foi 5,0.

A partir dos acontecimentos ocorridos nas avaliações dos dois discentes e pelas declarações dos membros das bancas, posso concluir que o resultado ficou aquém do esperado pelo professor. O principal fator apontado como hipótese geradora dessa situação foi o desinteresse dos alunos pelo estudo (incluindo a atenção diária necessária para o desenvolvimento no instrumento) e pela prova (**A1**). Corroboro com a hipótese do professor sobre a falta de interesse, entretanto, gostaria de chamar de falta de motivação. Creio que tal termo seja mais adequado. Com base nas observações e em relatos posteriores dos alunos, acredito que essa situação ocorreu devido a fatores que impediram o desenvolvimento da proposta do professor e das expectativas dos estudantes, sendo possível apontar alguns: a ausência de um trabalho que incluísse música/repertório, a ênfase dada aos exercícios e o grande número de repetições destes, o baixo nível de exigência pelo professor e as aulas que não ocorreram durante o período observado. A constante reflexão do professor sobre sua prática docente, a abertura para que os alunos o avaliem, a promoção de momentos que proporcionem a reflexão e o reconhecimento dos estudantes sobre o seu desenvolvimento musical e a valorização desse aprendizado são formas que possibilitam a fiscalização do professor tanto em relação ao conhecimento assimilado pelos estudantes como

o conhecimento sobre as condições pessoais de cada indivíduo, valorizando-se os laços entre professor e aluno que ultrapassam as paredes da sala de aula.

Com isso, passo para o relatório das provas dos estudantes do professor **B**, apresentando as reflexões suscitadas em seções anteriores, as quais visarei comprovar com base nas observações e avaliações apresentadas pelos membros da banca.

4.6.2 Professor B

Retomando os relatos expostos em momentos anteriores, os alunos deste docente tiveram problemas para a realização da prova em decorrência de fatores como a enfermidade do professor e a greve dos servidores públicos estaduais, sendo marcada em data posterior ao período estabelecido pela instituição. Como também já abordado, esses estudantes ficaram sem aulas durante 4 semanas, fator que exerceu grande influência no resultado das provas, levando em consideração a falta de preparo e estudo constante relatado pelos discentes durante esse período sem atividades relacionadas à aula de violão.

O aluno **B1** foi o primeiro a ser avaliado. A banca foi formada pelos professores **B** e **C** (docente convidado), tornando a avaliação mais clara em relação aos aspectos particulares ao instrumento. Utilizou-se o banquinho para a execução.

Antes de iniciar esse processo, **B** solicitou ao aluno que executasse alguns exercícios para a realização de um exame diagnóstico prévio, em virtude do longo período sem aulas. O discente executou sem obedecer a métrica do exercício, suscitando a repreensão do docente: "*Agora, na próxima unidade, você vai ter que* [estudar]... *não tem essa não. Se não veio,*

você vai ter que [correr atrás]... *certo?*" (Avaliação B1, Professor B, 2007). Ele informou ao estudante qual seria o conteúdo da prova, convidando o docente **C** para dar início à avaliação: "*Eu tô fazendo segundo a orientação da Escola. Ir até onde eles foram. No caso, ele foi só até aqui. Até esse exercício nº 4* [do H. Pinto]. [...] *Certo? Então, aí, você* (aluno) *pode ficar à vontade. Só tem exercício. Não tem nenhuma peça...* (risos)" (idem). Podemos verificar que o professor apresentou a ausência de repertório como um indicativo de baixo rendimento durante a Unidade, corroborando com afirmações anteriores do pesquisador.

A escolha dos exercícios que seriam realizados foi feita de maneira aleatória, solicitando também a opinião do docente convidado. Este escolheu um exercício, tendo a aprovação do professor **B**. Para a execução, **B** deu orientações para o aluno, solicitando que estabelecesse um andamento e que este fosse seguido. **B** também dialogou com o estudante sobre caracteres da leitura como fórmula de compasso. **B1** demonstrou nervosismo e insegurança antes e durante a execução. Mesmo ocorrendo erros, o docente convidado pediu para que passasse para o exercício seguinte, sendo novamente escolhido por ele com base na delimitação do docente **B**. O estudante executou e ao final olhou para o docente esperando algum comentário, sem sucesso. Por fim, a banca decidiu realizar um exercício de leitura à primeira vista. Os professores orientaram o aluno para a execução.

> **Professor B:** *Aqui, ó **B1**, esse primeiro pentagrama até aqui e termina. Certo? Dê uma olhadinha e toque.*
>
> **Avaliador:** *Passe a vista primeiro. Veja o que tá acontecendo... E aí quando for pra começar você vai direto.*
>
> **Professor B:** *É. Você tocou, já foi, viu. Então olhe primeiro* (idem).

O discente demonstrou falta de compreensão dos signos presentes na partitura: "*Essa pausa, tem que dar uma paradinha?*" (idem). Essa dúvida obrigou o professor **B** a suscitar a reflexão do aluno sobre os códigos da leitura musical, sendo esclarecida a questão. **B1** iniciou a leitura, cometeu erros e decidiu parar para reiniciar, demonstrando grande nervosismo. As tentativas de acerto com base na repetição desde o início gerou impaciência no estudante, resultando na impossibilidade de execução, cabendo ao professor solicitar o término da avaliação ao constatar essa situação. **B1** se retirou do recinto e teve início os comentários da banca.

Sem clareza sobre critérios a ser avaliados, **B** decidiu solicitar a opinião do colega, sendo seccionada a avaliação em 5,0 para a execução e 5,0 para a leitura, mesmos critérios utilizados pelo docente **C**. Este apresentou comentários sobre postura do estudante, constatando-se deficiências não observadas durante as aulas:

> **Avaliador:** *Ele tá jogando o polegar pro tampo.*
>
> **Professor B:** *É. Mas não tava fazendo isso. Hoje ele veio com esse apoio aí.*
>
> **Avaliador:** *E outra, o pé lá pra trás. Isso aí é fatal.*
>
> **Professor B:** *É. Eu não entendi nada. Nas aulas todas eu nunca vi **B1** fazer isso. Botando dedo, apoiando... Tá com cara que não estudou... Mas vamo adiante, né. Segunda unidade eu não...* (o professor dá indícios de insatisfação com o resultado do aluno) (idem).

O professor apontou a falta de estudo do aluno como hipótese para o surgimento das deficiências diagnosticadas, dando indícios de prováveis alterações na metodologia para a Unidade 2.

O professor convidado questionou **B** sobre a utilização de re-

pertório, provavelmente para estabelecer uma avaliação comparativa sobre o desenvolvimento do trabalho na Unidade em questão. Como poucos foram os que conseguiram chegar a trabalhar com repertório, notou-se que a prática de concentração das atividades da Unidade 1 na execução de exercícios era comum na metodologia do professor. Com isso, eles partiram para o estabelecimento das notas:

> **Avaliador:** *E tu vai avaliar como? Que nota tu vai dar?*
>
> **Professor B:** *Não sei. Deu vontade de...*
>
> **Avaliador:** *Eu tô falando porque eu faço assim: eu divido meio a meio, execução e leitura; 5,0 para execução e 5,0 para leitura. E aí depois eu somo.*
>
> **Professor B:** *A leitura ele começou até bem. Escorregou, mas... pelo menos leu, né* (risos). *Foi parando, mas leu. Foi melhor do que os exercícios que ele tinha treinado. Ele tava melhor. Eu não sei o que acontece com o aluno. Ou não estuda antes ou então o nervoso que é demais. O que não justifica, né? Aí dá pra ver quando erra porque tá nervoso.* [...] *Eu achei que, considerando 5,0 e 5,0... acho que também tem o qualitativo, né? A presença do aluno...*
>
> **Avaliador:** *É. Aí vai ser outra coisa. A divisão que eu faço é em relação à prova em si. É que eu boto metade e metade. Também a leitura é uma coisa muito importante.*
>
> **Professor B:** *É. Eu vou fazer isso também. Leitura e execução.* [...] *Eu pensei em dar uns 3,0 na leitura, não sei... 2,5?*
>
> **Avaliador:** *Você tá sendo generoso* (os dois riem). *Eu daria uns 2,0 na leitura.*
>
> **Professor B:** *2,0? Então eu vou botar aqui e depois a gente vê. De qualquer forma eu achei que ele leu, né. Ele reconheceu as notas...*
>
> **Avaliador:** *É, talvez.*
>
> **Professor B:** *2,5 ou 2,0... eu vou pensar. E execução? Quanto você acha?*

> **Avaliador:** *Aí você tem que ver também, por exemplo, se na aula ele tava fazendo aquilo diferente.*
>
> **Professor B:** *Ele não tava com esse polegar. Eu não lembro, porque eu sempre falo.*
>
> **Avaliador:** *Seria uns 3,0 na execução.*
>
> **Professor B:** *Ficou 2,0 e 3,0, por enquanto* (idem).

Podemos verificar que o professor **B** foi influenciado pelas idéias e crenças do docente convidado, desde o estabelecimento dos critérios até a instituição das notas. Essa influência acabou por modificar o resultado da avaliação, demonstrando novamente a falta de planejamento do professor **B**, deficiência que também foi notada durante o período de observação das aulas. Por fim, a nota final da avaliação foi 5,0.

A avaliação do estudante **B2** foi realizada nesse mesmo dia, contando com os mesmos membros da banca presentes na prova do colega **B1**. Contando também com o banquinho para a realização da prova, o exame seguiu o mesmo roteiro do anterior, selecionando-se os exercícios a serem executados com base no conteúdo visto em aulas. A escolha também se deu de maneira aleatória, privilegiando as opções do docente convidado.

B2 se mostrou tranqüilo e seguro para a avaliação, executando os exercícios propostos de maneira equilibrada e correta. Mesmo assim, o professor informou ao docente convidado que o aluno teve tendinite durante as aulas, fator que influenciou o desenvolvimento do discente. Após a execução dos exercícios foi solicitado a **B2** a execução de um trecho escolhido para leitura à primeira vista. Conforme realizado com o estudante anterior, **B** orientou a leitura do estudante **B2**: "*Esse daqui ó* (**B** mostra o exercício ao estudante). *Esse pentagrama só uma vez. Lê primeiro. Vê direitinho*" (Ava-

liação B2, Professor B, 2007). O aluno apresentou incompreensão da proposta:

> **B2:** *Eu só não entendi...* (ele tenta tocar) *Nunca toquei duas* [notas] *na mesma* [hora] *não...*
>
> **Professor B:** *Veja as notas...*
>
> **B2:** *Até aí eu entendi.* (ele demonstra claramente que não está entendendo o que está escrito. Ele tenta tocar, mas se atrapalha) *É só esse mesmo?*
>
> **Professor B:** *É só esse sim.*
>
> **B2:** *Eu não tô entendendo... que a gente tem que tocar ao mesmo tempo. A gente nunca fez assim* (ele tenta até que consegue executar) (idem).

De fato o aluno tinha razão em não compreender o exercício proposto, tendo em vista que esse tipo de trabalho não havia sido feito durante as aulas. Porém, mesmo apresentando dificuldades ele conseguiu realizar após algumas tentativas. O professor discutiu sobre o assunto com o estudante ao final da execução:

> **Professor B:** *Notas ao mesmo tempo nós fizemos...*
>
> **B2:** *Eu não. Eu fiz assim ó...* (ele toca outro exercício) *mas assim não. Eu não sei nem como é que eu boto a mão.*
>
> **Professor B:** *Aqui ó* (**B** escolhe outro exercício). *Só pra você não...* (idem).

O discente demonstrou ao professor que sua observação era pertinente, comprovando com a execução de outro exercício, parecido com os que haviam sido trabalhados em aula. Para amenizar a situação, **B** pediu ao aluno para executar outro exercício, sendo realizado com sucesso. Por fim, o estudante justificou as suas ausências à **B** (já comentado em seções anteriores). O aluno se retirou do ambiente e teve

início a discussão dos membros da banca.

> **Avaliador:** *Ele foi melhor do que o outro.*
>
> **Professor B:** *Bem melhor.*
>
> **Avaliador:** *Assim, da execução e tal. Partindo de **B1** que... vamo dizer que na execução ele levou uns 4 ou 5, se fosse fazer dividido.*
>
> **Professor B:** *Certo.*
>
> **Avaliador:** *E a leitura...*
>
> **Professor B:** *A leitura até que ele fez, né? Meio assim, coisa, mas leu.*
>
> **Avaliador:** *Até algo além de **B1**.*
>
> **Professor B:** *Foi* (risos). *Eu botei de propósito pra ver se ele* [fazia]... (risos)
>
> **Avaliador:** *Alguma coisa ele fez, assim, não sei.*
>
> **Professor B:** *Eu até me esqueci. Era pra eu ter pedido pra ele tocar o outro.*
>
> **Avaliador:** *Uns 3, ou 3,5... não sei..*
>
> **Professor B:** *Então eu vou botar 3,5. Ele me falou até que não tinha estudado pensando que estivesse em greve. Mas não é desculpa, né, mas...* (idem).

Observando o discurso apresentado, podemos notar que os professores (principalmente o docente convidado) utilizaram das comparações interpessoais para a instituição das notas do aluno, como já ocorrido em atitudes de outros professores. Tomando como parâmetro de comparação o estudante **B1**, os avaliadores concordaram sobre o melhor desempenho do aluno **B2**, sendo propiciada a utilização de exercício para leitura à primeira vista com grau de dificuldade diferenciado do estudante anterior. Concluiu-se a instituição da nota 8,5 pela avaliação completa.

Abordando as avaliações destes dois discentes, foi possível verificar níveis diferentes de desenvolvimento, sendo importante ressaltar a experiência prévia de **B2** com violão, configurando-se como um dos fatores diferenciais para essa distinção. Acredito que a comparação entre esses dois indivíduos foi uma atitude equivocada por parte dos professores, tendo em vista que os estudantes se encontravam em condições iniciais distintas, tanto em relação à experiência prévia com o violão como pelo histórico e objetivos de cada aluno.

Outro ponto relevante a ser destacado foram os motivos que levaram o aluno **B1** a ter um rendimento abaixo do esperado pelo seu professor. Da mesma forma que o colega **A**, esse docente apontou como hipótese para o quadro observado a falta de estudo do discente, reconhecendo que houve um baixo nível de exigência por sua parte, diferentemente do colega **A**. Esse reconhecimento (auto-avaliação) provavelmente possibilitou a alteração dos procedimentos metodológicos do docente **B**, elevando o nível de cobrança, fazendo com que os alunos privilegiassem mais ainda o estudo de violão a partir da Unidade 2. Entretanto, tal situação não pôde ser comprovada devido o período de coleta dos dados ter sido estabelecido somente para a Unidade 1. Ao final dos relatórios das avaliações apresento uma análise geral, abarcando as observações e os resultados verificados a partir das gravações.

4.6.3 Professor C

As avaliações dos alunos desse professor ocorreram dentro do período estabelecido pela instituição, sendo o único entre os docentes observados. Para o acompanhamento da avaliação foi convidado o professor **A**, avaliando os três alunos do docente **C**. Entretanto, como já informado na introdução desta

seção, esse professor não autorizou a gravação dos relatos da banca, solicitando apenas o registro em diário de campo.

As avaliações desses alunos ocorreram em seqüência, sendo possível a utilização de banquinho para a execução por todos. Apresentarei os relatórios obedecendo à ordem em que as apresentações aconteceram.

O estudante **C3** foi o primeiro a ser avaliado. Ele executou a peça Astúrias, de Isaac Albeniz. Durante a execução afloraram algumas deficiências já demonstradas em aula como notas erradas e repetição equivocada de alguns trechos. Por fim, o professor solicitou ao estudante que realizasse a leitura à primeira vista de um trecho musical, a partir do andamento estabelecido pelo docente. Apresentarei ao final desse subitem uma rápida explanação sobre os andamentos utilizados para a realização de tal atividade. O aluno se retirou da sala e os professores discutiram sobre o evento ocorrido.

Na sua explanação, o docente **C** se mostrou bastante "indignado" com o aluno, apresentando-o para o convidado de uma maneira não muito agradável. Ele afirmou que a peça tinha lhe sido passada no final do ano de 2006 e que o aluno não estudou. Disse que foi irresponsabilidade dele ter insistido na peça, pois o professor já havia lhe pedido para deixá-la em segundo plano e que tocasse a Sonata Op. 15, de Sor. Por outro lado, o avaliador convidado comentou que gostou muito da execução do estudante, tendo em vista que a peça era muito difícil e que iria requerer maior tempo de amadurecimento. Porém, ele afirmou que como o professor **C** era o orientador, a nota deveria partir mais dele. Este docente colocou que o andamento executado estava muito lento, havendo discordância em relação à opinião do docente convi-

dado. Para comprovar essa afirmação, **C** antecipou a comparação entre as execuções de **C3** e **C1**, afirmando que este último iria tocar no andamento real exigido pela peça. Ele também comentou que a leitura daquele aluno foi horrorosa, tendo em vista que ele não estudava em casa. O avaliador convidado comentou que o andamento estabelecido foi um pouco rápido demais, discordando da afirmação anterior do colega, sendo justificado tal andamento devido à complexidade do trecho selecionado, considerado muito fácil por **C** para alunos de 2° ano. Por fim, como na avaliação dos alunos do docente **B**, dividiu-se a nota em execução (5,0) e leitura (5,0). **C** instituiu a nota 2,5 tanto para leitura como para a execução, totalizando 5,0 pontos. O avaliador convidado usou da sua filosofia de trabalho para dar a sua nota, afirmando preferir incentivar o estudante para uma próxima oportunidade e que a execução não havia sido tão desastrosa assim. Portanto, sua nota foi 3,5 (execução) e 3,0 (leitura), sugerindo deixá-lo perto da média, mas com uma nota aquém. Por fim, o professor **C** ponderou e resolveu fechar a nota final em 3,5 (execução) e 2,5 (leitura), totalizando 6,0 pontos.

O segundo aluno a se apresentar foi **C2**, executando a peça Sonata Op. 15, de Fernando Sor. Ao final, o estudante afirmou que havia quebrado a unha e que isto comprometeu a sua execução. Por fim, foi realizada a leitura à primeira vista com o mesmo trecho do colega anterior, havendo uma ligeira diminuição no andamento. O discente errou na primeira tentativa, reiniciou e executou até o final. O professor fez um rápido comentário sobre essa atividade:

> **Professor C:** *Feio* (risos)...
>
> **C2:** *Pegou fogo. Você pegou rapidinho* (Avaliação C2, Professor C, 2007).

Após a saída do estudante, tiveram início os comentários. O docente apresentou para o convidado o rápido histórico do avaliado. Comentou que o aluno se "ferrou" por ter tocado a peça em um andamento muito rápido pra quem estava sem unha. Falou que o som estava sujo em alguns pontos e que o estudante precisava amadurecê-la. Comentou também que a leitura tinha sido um desastre para quem estava no 2° ano. O convidado, mais uma vez, observou que o andamento estabelecido foi rápido. **C** comentou que o aluno tinha que escutar mais coisas do período da peça para tocar de forma condizente. Ao final, eles entraram em acordo em relação à nota do estudante, instituindo 4,0 para a execução e 3,0 para a leitura, totalizando 7,0 pontos.

Para finalizar a seção das avaliações, trago o relatório da prova de **C1**. Este aluno apresentou a peça Astúrias, de Isaac Albeniz, como o colega **C3**. Ao final da execução, ele recebeu um elogio discreto do docente: "*Isso aí* [**C** sorri]" (Avaliação C1, Professor C, 2007). Mais uma vez o professor repetiu o trecho selecionado para a realização da leitura à primeira vista. O aluno errou e reiniciou, havendo vários "tropeços" e repetições de trechos, não desenvolvendo a proposta de maneira eficaz. Seguindo a mesma fórmula de avaliação dos alunos anteriores, os professores discutiram sobre a execução e depois avaliaram também a leitura à primeira vista. O docente **C** se disse satisfeito com o resultado e comparou a execução de **C1** à de **C3**. O avaliador convidado concordou com o colega e afirmou que **C1** interpretou muito bem a peça e que "*deu pra ver a música acontecer*" (ibid). Elogiou aspectos técnicos do estudante além de se impressionar com a interpretação. O orientador sorriu orgulhoso do aluno e comentou que a execução valeu os 5,0 pontos, havendo concordância com o colega. Em relação à leitura, o docente **C**

criticou o estudante e disse que todos os avaliados precisariam melhorar bastante ainda nesse aspecto. O avaliador convidado achou que o aluno foi razoavelmente bem e sugeriu a nota 3,0 para a leitura, havendo concordância com o professor.

Diferentemente da forma de análise apresentada nesta seção em relação aos casos dos outros professores, optei por expor todas as observações coletadas durante a prova para somente depois comentar as reflexões que tais eventos suscitaram.

Inicialmente, foi possível verificar o método de avaliação utilizado pelo professor, sendo o único a não estabelecer comunicação com os indivíduos avaliados, com exceção do comentário realizado à **C1** após a execução. Além disso, ficaram claras as transferências e predições realizadas por esse docente das aulas para o momento da avaliação, prevalecendo os fatos ocorridos durante o processo à execução do aluno naquela situação, gerando um julgamento pré-concebido. Notei também que houve diferença entre os andamentos estabelecidos para a leitura à primeira vista dos alunos **C2** e **C3** em relação a **C1**, não havendo comentário do docente convidado sobre esse quesito durante a avaliação desse último estudante. Por fim, mesmo este errando diversas vezes durante sua leitura, o julgamento foi amenizado por **C**, igualando as notas dos três alunos. Notei que as comparações interpessoais foram propostas pelo docente **C** como método de avaliação, não levando em consideração os percalços ocorridos por cada estudante durante o processo educacional. Tal decisão pode ter comprometido ou induzido o julgamento do avaliador convidado.

Concluindo essa seção, apresento um resumo das reflexões que suscitaram a partir das avaliações. Notei que, com exceção dos alunos **B2** e **C1**, todos os demais tiveram um rendimento abaixo do esperado, devido aos motivos já apresentados e discutidos anteriormente. Também observei que os estudantes que realizaram o exame no período estabelecido pela instituição tiveram melhores rendimentos que os outros colegas, havendo um menor intervalo entre a última aula e a prova. Isso me possibilita inferir que o grande período sem orientações prejudicou o desempenho dos estudantes, influenciando no seu preparo técnico, físico e psicológico.

Outro ponto relevante foi a postura do professor perante a avaliação do seu aluno. Por mais que buscasse evidenciar os motivos que levaram os seus alunos a ter um rendimento abaixo do esperado, **A** conseguiu fazer com que as avaliações (e no caso as notas) fossem amenizadas, não havendo muito rigor por sua parte quando comparado com a atitude do colega de banca. Além disso – e esta foi uma atitude constatada tanto no comportamento de **A** como de **B** – os professores buscaram justificar as deficiências dos seus alunos como problemas individuais, não se questionando sobre o seu método de trabalho. Apenas **B** considerou a hipótese de haver exigido pouco dos seus alunos, deixando evidente a possibilidade de alteração do quadro apresentado. Como já discutido, considero essa atitude de extrema relevância para o profissional da docência, abrindo espaço para modificações e adaptações da sua forma de trabalho de acordo com a resposta de seus alunos. Observei que o professor **C** foi o único a possuir critérios pré-estabelecidos para a avaliação, expondo estes para o colega avaliador. **A** creditou os critérios ao colega **C**, informando que eles seriam utilizados por todos os professores, fato não acontecido. E o docente **B** estabeleceu seus itens para a avaliação com base na opinião de **C**, demonstrando uma avaliação sem precisão por sua parte.

Por fim, e recordando todas as observações expostas sobre o processo de aulas e avaliação, acredito que essa primeira prova serviu como um *feedback* impressionante para os professores, principalmente para aqueles que lecionavam para o 1° ano, podendo-se esperar modificações relacionadas ao conteúdo e à metodologia de ensino, privilegiado-se aspectos suscitados a partir desse *feedback*. Para encerrar a seção de análises, apresento as entrevistas finais realizadas com os alunos, solicitando a eles uma avaliação do período observado, da prova e do processo como um todo, requerendo deles sugestões e expectativas para a próxima Unidade.

4.7 Alunos: Entrevistas finais

A realização das entrevistas finais foi a última fase da coleta de dados, destinada à avaliação do processo total pelos alunos, informando as principais dificuldades, tecendo comentários sobre os resultados alcançados, o desempenho na prova, entre outros fatores. Essas entrevistas ocorreram logo após a execução na prova, utilizando a sala do Infocentro para a coleta das informações, sendo todas elas filmadas. O único caso em que fugiu a essa regra foi do estudante **A1**, pois ele demonstrou total desconforto emocional ao final da prova, cabendo ao pesquisador o adiamento da entrevista em virtude dos ideais éticos que permeou todo esse trabalho. Apresento em seguida os temas abordados, valendo-me de trechos das falas dos envolvidos para a construção da análise.

Como primeiro item, decidi abordar a avaliação deles sobre o exame realizado, sendo apresentadas as dificuldades, surpresas e uma auto-avaliação do desempenho. Percebi que as opiniões entre os estudantes foram díspares. Vários deles afirmaram ter encontrado dificuldades, enquanto poucos consideraram a prova tranqüila. Dentre as dificuldades

encontradas e que interferiram nos resultados dos alunos, destaco fatores emocionais (nervosismo), físicos (unha quebrada), técnicos e a falta de estudo.

> **P:** *Você ficou nervoso?*
>
> **A1:** *Não, eu não fiquei nervoso não. Eu só fiquei chateado porque eu não tinha estudado e eu sei que eu tenho potencial e eu não mostrei o meu potencial* (Aluno A1, entrevista inicial, 2007).
>
> **B1:** *Eu podia ter sido muito melhor, mas eu tava nervoso. Sei lá. Eu nunca passei por isso. Marinheiro de primeira viaje. Eu tava nervoso por causa da prova mesmo.*
>
> **P:** *O que você acha que mais te atrapalhou no momento da prova?*
>
> **B1:** *O professor* **C**. *Ele me deixa morto de vergonha.*
>
> **P:** *Por quê?*
>
> **B1:** *Sei lá. Ele é muito imponente, serião, assim... A minha mão já treme naturalmente. O professor* **B** *não. Eu já me sinto mais a vontade* (Aluno B1, entrevista final, 2007).
>
> *Eu senti dificuldade porque eu precisaria de um pouco mais de tempo pra melhorar técnica, e tal. Aprimorar mais. Travei em alguns momentos* (Aluno C3, entrevista final, 2007).

Além disso, nos relatos dos alunos do 2° ano, a refrigeração da sala atrapalhou a performance: "*Gelo da p... a sala. Um gelo da p... Quentão no corredor... Eu ali soltando a mão e quando eu cheguei na sala... p... que pariu! Que gelo, véio! O gelo atrapalhou*" (Aluno C1, entrevista final, 2007). Foi possível notar nos comentários dos alunos que o momento da avaliação foi influenciado por vários fatores, não sendo apresentado o potencial real de cada um. Entretanto, os professores nas suas avaliações não levaram essas interferências em consideração, construindo seus julgamentos em sua maioria de acordo com o desempenho demonstrado durante as aulas e não

só naquele momento, formando uma avaliação pré-estruturada do estudante como já discutido na seção anterior. Sobre o nervosismo apresentado durante as avaliações dos alunos de **B**, o professor **C** comenta:

> *O que dá nervoso é a palavra PROVA. Agora, se tu botar em cima do palco... Eles já vêem com isso do colégio. Eles vêem com essa mentalidade. Se você fizer isso que você tá fazendo no dia da aula e ele não saber que é prova, ele achar que é aula, provavelmente sai melhor* (Avaliação B1, Professor B, 2007).

Corroboro com tal afirmação, tendo em vista que os elementos psicológicos exercem grande influência sobre a atuação dos indivíduos. Uma possibilidade apresentada pelo docente é a avaliação pela performance em palco, utilizada em alguns locais do país, muito conhecida como 'audições', sendo também uma alternativa recomendada pela literatura:

> [As] provas podem assumir a forma de audições públicas com outros estudantes, seja solo ou tocando em conjunto; pequenos recitais, nos quais dois ou três alunos se apresentam; provas públicas, em que a banca examinadora está dispersa pela audiência e a prova assume a aparência de um recital comum (Oliveira e Tourinho, 2003, p. 20-21).

Essa atitude favorece tanto o aluno a se acostumar com a situação de apresentação em público – e aí também agrego a avaliação por banca – como funciona como um estímulo para o aprendizado.

Observei também que a auto-avaliação é um processo difícil de ser realizado de maneira imparcial, tendo em vista que não conseguimos vislumbrar de forma completa a nossa performance enquanto executamos. Pelos relatos dos estudantes, a auto-avaliação se diferenciou bastante dos julgamentos dos membros da banca, havendo respostas tanto tendenciosas para o lado positivo quanto para o lado negativo:

> *Fracasso... Poderia ter sido bem melhor. A meta assim era essa, mas, claro, era pra ser bem melhor do que eu fiz. Poderia ser mais livre. Tava muito travado, muito duro* (Aluno C1, entrevista final, 2007).

> *Apesar de não ter saído 100% perfeito, eu estou extremamente satisfeito com o meu resultado... Consegui tocar com uma certa acentuação, apesar de que em alguns trechos né? Não ter ficado.... você deve ter percebido.... Eu precisei ficar malhando ela pra poder manter aquilo ali que aconteceu. Mas se eu tivesse mais um dia, daqui pra amanhã, o que eu toquei... esse andamento já tá relaxado pra amanhã. Não ia travar... Quer dizer, o que travou foi mínimo, né?* (Aluno C2, entrevista final, 2007).

Podemos verificar que o aluno **C2** entra em contradição sobre os acontecimentos ocorridos durante a avaliação, afirmando que se tivesse mais um dia a execução "*não ia travar*" e logo em seguida se corrige ao dizer que "*o que travou foi mínimo*". Isso demonstra a dificuldade que temos em nos avaliar de maneira imparcial, confirmando o discurso apresentado anteriormente.

A leitura também foi comentada pelos estudantes. Para os alunos do 2° ano, o fator que mais influenciou na leitura à primeira vista foi o andamento estabelecido pelo docente. Para os iniciantes, a surpresa pela cobrança dessa habilidade na primeira prova foi o que influenciou mais: "*Eu fiquei me borrando de medo, mas depois eu vi que aquilo ali eu já tinha feito na aula. Eu fiquei assim 'ah, o que é que é isso?', tipo assim, surtei, sabe? Mas aquele exercício tem no livro. Já foi feito*" (Aluno B1, entrevista final, 2007).

Um fator que na minha concepção iria influenciar no desempenho dos alunos era a filmagem. Entretanto, todos os observados afirmaram que tal elemento não influenciou na sua performance, sendo considerada "*parte do cenário*" (Aluno A1, entrevista final, 2007). Eles aprovaram a utilização

de registros audiovisuais tanto nas provas quanto nas aulas, apresentando relatos interessantes:

> *Acho que* [a filmagem] *não atrapalhou de forma alguma. Acho que só tem a ajudar, porque uma câmera, de certa forma já desperta um pouco a coisa de você... Inclusive de você enfrentar uma câmera. É como você tocar e o instrumento tá ligado. Aí você vê realmente quem é, a sonoridade do instrumento. A mesma coisa eu acho que é filmando. É uma experiência nova. Eu acho que foi positivo sim* (Aluno C1, entrevista final, 2007).

> *Infelizmente vai acabar, né veio* (risos)? *Porque eu tava conversando com os caras e isso aí tá ajudando agente em relação a... se surge uma pressão em você ter uma bancada, pior ainda é você ter uma bancada e alguém filmando você. Depois você vai poder assistir e a gente vai ter a oportunidade de ver o material e poder melhorar de acordo com o que agente assistir, né? Agora, eu gostei dessa experiência. Pena que não vai poder continuar...* (Aluno C2, entrevista final, 2007).

Além do reconhecimento pelos benefícios que as gravações trouxeram, outra observação importante foi sobre a postura do pesquisador:

> *Eu tava falando com uma menina lá fora que, no caso, você ajudou muito. Por exemplo, você não interferiu, não foi tipo como as pessoas costumam fazer, vai filmar e quer interagir e dizer 'ó faça isso, segure aqui'. Não, então. Deixou mais tranqüila. E deixou a aula fluir naturalmente* (Aluno A2, entrevista final, 2007).

Este último relato confirma a pretensão inicial do pesquisador sobre buscar influir o mínimo possível no evento, promovendo o fluxo natural dos acontecimentos.

Avaliando o processo como um todo, os alunos comentaram sobre os avanços e as dificuldades percebidos durante a Unidade 1:

> *Puxa, eu aprendi muita coisa velho. Eu aprendi coisa pra caramba, assim. Eu acho que eu poderia ter aprendido mais, se eu tivesse estudado mais, mas eu aprendi muita coisa assim. Eu aprendi coisa que eu não tinha a mínima idéia, o menor conhecimento: ler, saber as notas, identificá-las no pentagrama... tudo isso. As notas no violão, conhecer o instrumento... Eu descobri um mundo* (Aluno B1, entrevista final, 2007).

> *Eu evolui muito nessa 1ª Unidade. Meu problema foi que eu faltei a algumas aulas, mas isso não afetou em nada não. Deu pra continuar* (Aluno C1, entrevista final, 2007).

> *Achei difícil a questão da postura, porque eu tô acostumado a montar em cima do violão e foi legal porque eu corrigi. Agora quando eu sento pra tocar em casa, mesmo o popular, eu já sento com uma postura melhor. O resto foi tranqüilo. Posição da mão e tal...* (Aluno A1, entrevista final, 2007).

> *Eu acho que em relação à postura eu mudei muito, aprendi muita coisa, até o dedo eu ainda luto um pouco, mas eu já consigo deixar a mão no lugar certo, postura de corpo... O conhecimento do violão tá bem melhor e em relação à leitura. Eu acho que nessa parte eu evoluí. Só falta juntar tudo* (risos). *Separadamente eu achei bom, mas quando junta o conjunto – postura, uso da mão esquerda e da mão direita, a leitura, a emoção que se toca, etc. – eu não passo não. Acho que* [a dificuldade] *foi mesmo a junção de tudo. Porque separadamente dá pra fazer tranqüilo. Acho que a falta do banquinho... A minha falta de ritmo* (risos). *Porque de nascença eu sou canhoto, aí eu fui obrigado a ser destro, e aí o ritmo não ficou na mão direita. Aí eu tenho uma dificuldade maior nessa parte de utilização da mão direita* (Aluno A2, entrevista final, 2007).

É possível considerar que foi percebido grandes avanços com esses alunos e, talvez o mais importante, com o reconhecimento por parte deles desses avanços. Essa constatação se torna relevante tendo em vista que a partir do momento em que esses estudantes percebem os avanços alcançados em relação à prática violonística, isso os motiva a continuar participando das aulas, aumentando o seu interesse pelo conhecimento musical (não só violonístico). Talvez esse fator – motivação – seja o elemento que faltou em várias das situações ocorridas durante essa Unidade 1, sendo obser-

vado o descontentamento nos discursos de alguns estudantes:

> *Eu acho que* [a falta de algumas aulas] *atrapalhou um pouquinho. Me desmotivou mais ainda* (risos). *Porque você sai daquela rotina e tem várias coisas pra fazer, aí... tipo, eu nunca acordo 7:30 da manhã, 6h da manhã pra ir pra lugar nenhum. Porque eu tô acostumado a dormir 3h da manhã por causa da banda, entendeu? E aí, tipo, eu acordo pra vim pra aula. 'Bora, eu tenho que fazer isso'. Às vezes eu fico irritado* (Aluno B2, entrevista final, 2007).

> *Acho que agora vai ficar mais interessante, porque ele disse que vai começar a trabalhar acorde e eu acho que a gente vai começar a aprender peça também. Como ele diz, vai dar cor...* (Aluno A1, entrevista final, 2007).

Observando a citação do aluno **A1**, podemos inferir que a ausência de repertório foi um dos fatores que promoveram o desinteresse dos estudantes pelo estudo. Pode-se incluir também o baixo nível de exigência dos professores do 1° ano como agente promotor da falta de motivação.

> *Eu acho que às vezes até quando a aula te puxa mais, aí vai, porque você fica no mesmo exercício um tempão, aí tem dias que você nem tem mais saco pra fazer isso de novo. Talvez estimulasse mais a gente se tivesse tocando alguma coisa. Porque, tipo, a gente só ficar fazendo exercício e não sai nada daquilo. 'Tu tá fazendo aula de violão? Então toca alguma coisa'. 'Não* (risos). *Só tô fazendo corda solta'.* [...] *Por mim ele puxa mais e eu vou me esforçar mais um pouquinho* (Aluno B2, entrevista final, 2007).

Por fim, todos os alunos do 1° ano sentiram falta de música nessa Unidade, criando-se a expectativa para que na Unidade 2 tal deficiência fosse sanada. Apresento alguns relatos que comprovam tal constatação.

> *Se a gente tivesse trabalhado repertório ia dar uma alegria, porque ficar fazendo aqueles exerciciozinhos... eu acho chato* (Aluno A1, entrevista final, 2007).

> *Ah, eu gostaria de tocar várias músicas* (risos). *Ah, eu já queria tá tocando uma pecinha. Uma pra eu ficar assim o tempo todo tum, tum, tum...* (Aluno B1, entrevista final, 2007).

Finalizando as análises, acredito que seja possível perceber, principalmente pelos relatos dos alunos e pelas descrições apresentadas dos fatos ocorridos, que a ausência de repertório em relação aos alunos do 1° ano e o uso dele em relação aos do 2° ano foram fatores de grande influência no desenvolvimento musical dos discentes, levando-se em consideração aspectos dos domínios cognitivo, psicomotor, emocional e social. Além disso, elementos como a postura do professor, eventualidades ocorridas no processo, a ausência de algumas aulas, os materiais didáticos utilizados, os ambientes das aulas e a os interesses pessoais de cada aluno foram os fatores observados que mais influenciaram o processo de aprendizagem musical, item tema dessa pesquisa.

Passo agora para as considerações finais desse trabalho, apresentando algumas conclusões relacionadas à pergunta de investigação e as recomendações que acredito ser de grande relevância para o meio acadêmico e para a comunidade docente em geral.

5 Conclusões e Recomendações

Vale ressaltar que o período de observação das aulas foi restrito à Unidade 1, sendo destacados aspectos iniciais do processo educacional. Nesse período foram estabelecidos itens como avaliações diagnósticas, estratégias de ensino, elaboração de repertório entre outros. Assim, não é possível fazer previsões de fatos ocorrentes em Unidades posterioras, sendo provável a existência de inúmeras alterações na sequência do processo educativo.

Entretanto, a análise dos fatos observados tornou possível verificar e evidenciar detalhes idiossincráticos do processo de ensino e aprendizagem de música do contexto em questão. Como apresentado no início desse relato, o objetivo principal da pesquisa era verificar a influência do repertório no processo de aprendizagem musical, deixando clara a necessidade em abordar outras questões que constituem o processo de transmissão musical para se buscar compreender essa questão foco, fato que ampliou as abordagens desse estudo, tornando este uma análise em profundidade do processo de ensino e aprendizagem de violão da Pracatum.

Após todo o trajeto percorrido, analisado e exposto, cremos que seja possível evidenciar que o trabalho com músicas, o que decidimos chamar de repertório musical, é fator decisivo no processo de assimilação de conteúdos musicais, de treinamento técnico e também de desenvolvimento de aspectos extra-musicais como a motivação. Tal conclusão é

embasada durante toda a análise dos dados coletados, expostos e submetidos a análise de maneira individual (cada professor ou aluno) e posteriormente conjunta (análise geral), demonstrando os fatos tanto pelo olhar dos pesquisadores como pelos depoimentos coletados dentro e fora de aula.

Ressaltando a importância de se observar o evento como um todo, foram apresentados durante o quarto capítulo diversos aspectos que acreditamos ser de fundamental importância para a classe docente, aspectos esses que propiciam reflexões acerca dos procedimentos metodológicos utilizados por nós, professores, no processo educacional. Antes de expô-los, gostaríamos de ressalvar que é de extrema importância considerar as influências trazidas pela presença do pesquisador durante as aulas, modificando de algum modo o ambiente natural, e ressaltar também que as observações suscitadas nesse trabalho dizem respeito a um recorte temporal e a um contexto educacional específico, não sendo nossa intenção generalizar as descobertas dessa pesquisa, e sim contribuir com a comunidade científica na produção de conhecimento sobre a realidade encontrada. Durante os comentários, buscamos respeitar o máximo possível as divergências de opiniões entre os docentes em relação a perfil, formação, objetivos, metodologias e, principalmente, experiências, tentando nos manter distanciados dos fatos, a fim de emitir análises idôneas.

Após a análise dos dados foi possível verificar durante o período observado a ocorrência de diversos fatores que exerceram influências no processo de ensino e aprendizagem de música, sendo possível dividi-los em influência direta e indireta. A primeira categoria pode ser caracterizada pelas influências decorrentes de opções eleitas pelos docentes e pelos aspectos idiossincráticos a cada estudante. Dentro

desta categoria insirimos a forma de trabalho dos professores, os objetivos pessoais dos alunos, o tipo de material didático e repertório utilizados, o conhecimento prévio do estudante com o instrumento e o nível de exigência de cada docente. Os itens aqui listados podem ser manipulados pelos professores a partir de avaliações diagnósticas e continuadas, sondando-se questões relacionadas às preferências dos estudantes, conhecimento e desenvoltura em relação ao instrumento, expectativas pessoais e principalmente a eficiência das opções metodológicas. Isso favorece que o docente tenha até certo ponto 'controle' sobre a situação conduzida, funcionando como um "jardineiro" (Swanwick, 1992) que zela pelo desenvolvimento da sua planta, conhecendo em profundidade suas características e necessidades específicas, obtendo o melhor rendimento possível.

A segunda categoria (fatores de influência indireta) pode ser ilustrada por itens que podem ou não fugir do alcance dos envolvidos no evento (professor e aluno). Dizemos "podem ou não" pelo fato de que uma determinada situação pode ser evitada a depender das ocorrências dos fatos, caracterizando-se eventualidades ou fatalidades. Aqui englobamos os fatores climáticos, greves, atrasos (tanto dos alunos quanto dos professores), qualidade dos instrumentos oferecidos pela instituição, ausência de aparatos de suporte e o ambiente físico. Como já exposto em seções anteriores desse trabalho, tais fatores contribuíram para a diminuição do nível motivacional dos estudantes, interferindo não necessariamente de maneira direta, porém sendo parte constituinte do resultado final observado.

Outra evidência constatada foi sobre a eficiência e os resultados proporcionados pelo estudo regular e diário do instrumento. Com base nas observações das aulas, foi possível

notar que tal situação favoreceu o desenvolvimento gradual e eqüitativo do estudante, se adequando como um todo para o processo ao qual iria ingressar, seja ele o aprendizado de um novo instrumento, de uma nova técnica ou de um novo repertório. Com isso, a orientação de quanto, quando, como e onde estudar torna-se uma tarefa de grande relevância do professor, principalmente em se tratando de alunos iniciantes, cabendo a ele evitar ou amenizar problemas relacionados a estudos equivocados, erros de posturas, lesões entre outros. Além disso, tais orientações servem para manter o aluno conectado ao seu ambiente de estudo mesmo estando fora dele, tendo em mente as orientações do seu professor em relação à realização de uma determinada tarefa. Isso tende a favorecer ao aluno conquistar e reconhecer o seu desenvolvimento musical, elevando a sua auto-estima, ocasionando na valorização do processo de aprendizagem musical.

A terceira evidência suscitada por esse trabalho diz respeito à constante reflexão do professor sobre sua prática docente. Alguns autores afirmam que a avaliação pode acontecer não somente do professor para o aluno, como também em sentido contrário, sendo aberta a possibilidade dos alunos criticarem os procedimentos metodológicos utilizados nas aulas e proporem novos (Tourinho, 2002). Ambas as avaliações podem acontecer de maneira conjunta, promovendo-se momentos que proporcionem a discussão e reflexão sobre o *como* e sobre o *o que* ser feito, estabelecendo um diálogo participativo e integrante entre discentes e docentes, estreitando e fortalecendo os laços que ultrapassam as paredes da sala de aula. Tais momentos também podem servir para a realização da auto-avaliação dos alunos sobre o seu fazer musical, proporcionando o reconhecimento e a valorização pelos estudantes sobre o seu aprendizado musical. Tudo

isso são formas que possibilitam ao docente o conhecimento mais profundo do seu aluno, tanto em relação ao conhecimento assimilado por eles durante o processo de ensino e aprendizagem como a ciência sobre as condições e os objetivos de cada indivíduo.

Finalizando as conclusões, acredito que ficou evidente pelos relatos apresentados que a ausência de repertório em relação aos alunos do 1° ano e o uso dele em relação aos do 2° ano foram fatores de grande influência no desenvolvimento musical dos observados, levando-se em consideração aspectos dos domínios cognitivo, psicomotor, emocional e social. Tal constatação corrobora com a premissa desse estudo, o qual pretendeu comprovar que um estudo musical que envolva repertório se torna mais sólido, rico, eficaz e satisfatório, possibilitando um maior desenvolvimento musical dos estudantes. Dessa forma, é recomendável à classe docente que privilegie a utilização de músicas durante suas aulas, proporcionando que o aluno acompanhe o seu desenvolvimento não só a partir de técnicas e postura, como também a partir do repertório utilizado, obtendo, assim, resultados não só visuais, mas também sonoros do seu aprendizado musical. Isso vem favorecer ao que Swanwick (2003) chamou de transformações metafóricas da música[1], findando em um ensino de música que proporcione verdadeiras e inúmeras experiências significativas para nossos alunos.

[1] Notas se transformam em melodias; melodias se transformam em estruturas simbólicas; estruturas se transformam em experiências significativas (Swanwick, 2003).

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABELES, F. et al. *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books, 1984.

APFELSTADT, H. First thing first: selecting repertoire. *British Journal of Music Education*, v. 87, nº 1, p. 19-22, 2000.

AVANÇA BRASIL. Candeal Pequeno é modelo da utopia possível. Disponível em: http://www.abrasil.gov.br/noticia.asp?id=111. Acessado em 29 de abril de 2007.

BARBOSA, J. *Da Capo*: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

BATISTA, S. *Candeal Pequeno*: um território usado. Dissertação de mestrado. Instituto de Geociências. Salvador: UFBA, 2005.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 86-100.

BLOOM, B. et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Vol. 1, 2 e 3. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRESLER, L.; STAKE, R. Qualitative research methodology in Music Education. In: COWELL, R. (ed.). *Handboook of research on music teaching and learning*: a Project of the Music Educators National Conference. New York: Schirmers Books, 1992, p. 75-90.

BROWN, C. Dandalunda. In: MENEZES, Margareth. *Maga Afropopbrasileiro*. Salvador: Universal, 2002.

BRUNER, J. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Trad. Norah Levy Ribeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1966.

CAIXA. Prêmio Caixa: melhores práticas em gestão local 2001/2002. Disponível em: http://downloads.caixa.gov.br/_arquivos/melhorespraticas/melhores_praticas_2001_2002/11Ta_Rebocado.pdf. Acessado em 24 de jul. 2006.

CANDUSSO, F. Entrevista realizada em 11 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

CARLINHOS BROWN. Site oficial. Disponível em http://carlinhosbrown.uol.com.br/brown_flash.html. Acessado em 03 de mai. 2007.

CARMO, R. Música, sociedade e mídia. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia. *Anais*... Salvador: ABET, 2004. p. 794-805.

CARVALHO, J. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, p. 53-91, 1999.

CASEY, D. Descriptive research: techniques and procedures. In: COWELL, R. (ed.). *Handboook of research on music teaching and learning*: a project of the Music Educators National Conference. New York: Schirmers

Books, 1992, p. 115-123.

COWELL, R. *Handboook of research on music teaching and learning*: a project of the Music Educators National Conference. New York: Schirmers Books, 1992.

CROCKER, E. Choosing music for middle school choirs. *Music Educators Journal*, v. 86, nº 4, p. 33-37, 2000.

CRUVINEL, F. *Educação Musical e transformação social*. Goiânia: ICBC, 2005.

CUNHA, C. Entrevista realizada em 10 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

DEL BEN, L. *A utilização do modelo de desenvolvimento musical de Swanwick como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar*: três estudos de caso. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

ELLIOT, D. *Music matters*: a new philosophy of music education. Nem York/Oxford: Oxford University Press, 1995.

ESCOLA PRACATUM. 2004. Disponível em: http://www.iei.net/~pwagner/gooddeeds/pracatum.htm.Acessado em 13 de set. 2006.

FERREIRA, A. *Miniaurélio século XXI escolar*: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIREMAN, M. *O repertório na aula de violão*: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Salvador: PPGMUS-UFBA, 2006.

_____. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, v. 18, nº 30, p. 93-19, 2007.

FRANÇA, C. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding.* Tese de Doutorado. University of London, Institute of Education, 1998.

_____. Dizer o Indizível? Considerações sobre a performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, Belo Horizonte, nº 10, p. 31-48, 2004.

_____. Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG. In: XV Encontro da ANPPOM. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005b, p. 1-10.

GADÊLHA, M. *Organizações Brown:* Identidade cultural e liderança em um complexo de organizações baianas. Dissertação de mestrado. Escola de Administração. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/Organizacoes%20Brown%20-%20Marcelo%20Gadelha2.pdf. Acessado em 15 de dez. 2006.

GALL, M.; GALL, J.; BORG, W. *Educational research*: an introduction. 7 ed. New York: Pearson Education, Inc., 2003.

GERLING, C. A formação do interprete e educador: decorrências na ação pedagógica. *Em Pauta*, Porto Alegre, vol. 11, nov, p. 59-66, 1995.

GODOI, C. *Categorias da motivação na aprendizagem.* Tese de Doutorado. Florianópolis, 2001. Disponível em: http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1735.pdf. Acessado em 24 de jul. 2006.

GÓMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GOOGLE EARTH. *Salvador.* Europe Technologies; Terra Metrics; Discovery Networks; Map Link/Tele Atlas, 2007.

GUERREIRO, G. O drible do Candeal: O contexto

sociomusical de uma comunidade afro-brasileira. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, nº 33, p. 207-248, 2005.

HALLAM, S. What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. In: JORGENSEN, H.; LEHMAN, A. (eds.). *Does practice make perfect?* Current theory and research on instrumental music practice. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997, p. 179-231.

HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Developmental theories of music learning. In: COWELL, R. (ed). *Handboook of research on music teaching and learning*: a project of the Music Educators National Conference. New York: Schirmers Books, 1992. p. 377-391.

HENTSCHKE, L. Educação Musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista.* 13, p. 55-61, 1991.

_____. *Musical development*: testing a model in the audience-listening setting. Tese de Doutorado, London: Universit of London, 1993a.

_____. A adequação da teoria espiral de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, ABEM, p. 47-70, 1993b.

_____. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, nº 9/10, p. 32-43, 1995.

_____. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. V Encontro Anual da ABEM e V Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996, p. 171-185.

HILL, M.; HILL, A. *Investigação por questionário.* 2. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2005.

HOUAISS. *Minidicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2003, p. 208.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, J. Entrevista realizada em 08 de junho de 2006. Salvador, 2006. Entrevista não publicada.

_____. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

LEONHARD, C.; HOUSE, D. *Foundations and principles of Music Education*. New York: MacGrawHill, 1959.

LIMA, A. *A estética da pobreza*: música política e estilo. Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

LÜHNING, A. Métodos de trabalho na etnomusicologia: reflexões em volta de experiências pessoais. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 2, p. 105-126, 1991.

MAFFIOLETTI, L. Fundamentos teóricos da educação musical. *Expressão*, Santa Maria, ano 2, n. 1, p. 141-145, 1998.

MARCZYK, G.; DEMATTEO, D.; FESTINGER, D. *Essentials of research designs and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005.

MARIÑO, L. Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista transcultural de música*, 1997. Disponível em: http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/costa.htm. Acessado em 29 de nov. 2007.

MASLOW, A. A theory of human motivation. *Psychological review*, nº 50, p. 370-396, 1943.

MENEZES, M. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação de dois modelos no ensino fundamental da escola regular. In: XV Encontro Anual da ABEM. *Anais...*

João Pessoa: ABEM, 2006, p. 198-203.

MICHAELIS. *Dicionário eletrônico*. DTS Software LTDA, 1998.

MONTANDON, I. *Aula de piano e ensino de música*: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalvez. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

MORAIS, A. *Instrumental group teaching*: a study of techinical aspects of cello teaching in group. Dissertação de mestrado. London: London College of Music, 1996.

NAPOLITANO, M. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. IV Congresso Latino Americano da IASPM. *Anais...* Cidade do México: IASPM, 2002a, p. 1-12. Disponível em: http://www.hist.puc.cl/iaspm/mexico/articulos/Napolitano.pdf. Acessado em 29 de nov. 2007.

_____. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, C. Entrevista realizada em 14 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

OLIVEIRA, A. *Tá Tocando*. Currículo contextualizado/modular do curso profissionalizante básico e técnico da Escola de Música Pracatum. Salvador, 2000. Não publicado.

_____. Entrevista realizada em 09 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

OLIVEIRA, A.; HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick como crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. *Projeto de Pesquisa*, CNPQ: Salvador e Porto Alegre, 1993.

OLIVEIRA, A.; TOURINHO, C. Avaliação da performance musical. HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). *Avaliação em*

música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003, p. 13-28.

PENNA, J.; ARROYO, M. Música e pluralidade cultural: interfaces possíveis no contexto de uma escola pública de Uberlândia, MG. Uberlândia: UFU, 2003. Disponível em: http://www.porpp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/musica.pdf. Acessado em 11 de nov. 2006.

PERSELLIN, D. The importance of high-qualite literature. *Music Educators Journal*, 87, nº 1. p.17-18, 2000.

PLAZA, J. *Democracia y currículum*: la participación del alumnado en el aula de música. Tese de Doutorado. Granada: UGR, 2000.

PRACATUM. 2005. Disponível em: http://www.pracatum.org.br. Acessado em 19 mai. 2006.

_____. Plano de curso do Centro de Educação Profissional Pracatum. Salvador, 2006. não publicado.

_____. Plano de curso do Centro de Educação Profissional Pracatum. Salvador, 2007. não publicado.

QUADROS JR, J. O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu – Montes Claros – MG. In: XIV Encontro Nacional de Educação Musical. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-8.

_____. Meios de comunicação e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem de música. XVI Congresso da ANPPOM. Brasília: UNB, 2006, p. 37-41.

QUADROS JR, J.; LEITE, J. Escola Pracatum: uma proposta curricular contemporânea. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007, p. 1-5.

QUEIROZ, L. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da Educação Musical contemporânea*: uma experiência

pedagógica no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CBM, 2000.

RANGEL, J. Entrevista realizada em 15 de agosto de 2007. Salvador, 2007. Entrevista não publicada.

REYNOLDS, H. Repertoire is the Curriculum. *Music Educators Journal*, 87, nº1, p. 31-33, 2000.

ROSEBOOM, J. *Criteria for curricular literature selection among Florida band directors*. Tese de Mestrado. Florida State University: Florida, 2006.

ROSENBERG, D. *Dan Rosenberg talks with Carlinhos Brown*. Disponível em: http://www.rootsworld.com/rw/feature/brown.html. Acessado em 03 de mai. 2007.

SANTOS, C. Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto "Musicalizar é Viver". In: XVI Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Campo Grande: Editora UFMS, 2007, p. 1-6.

SANTOS, R. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, ABEM, p. 7-112, 1994.

SAWREY, J.; TELFORD, C. *Psicologia educacional*. Trad. Iva Waisberg Bonow. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

SCHAUN, A. Educomunicação: Ilê Aiyê e a visibilidade da cidadania negra. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001, p. 1-10. Disponível em: http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/4972/1/NP13SCHAUN.pdf. Acessado em 29 de nov. 2007.

SCHMELING, A. Adolescentes, o canto e as mídias eletrônicas. In: XIII Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Rio

de Janeiro: ABEM, 2004, p. 9-16.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SLOBODA, J. The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning. *Music Education Research*, vol. 6, n. 1, p. 111 – 121, 2004.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago. In: II Encontro Anual da ABEM. *Anais*... Salvador: ABEM, 1992. p. 19-32.

_____. *Musical knowledge:* intuition, analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TIMBALADA. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/com112/olodum_e_timbalada/timbalada_candeal.htm. Acessado em 29 de abr. 2007.

TORRES, C. et al. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.). *Ensino de música*: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 62-76.

TOURINHO, C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1995.

_____. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2002.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Anual da ABEM. *Anais*... Campo Grande: UFMS, 2007, p. 1-8.

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino da música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, nº 8, 1993.

TRUEBA, F. *El milagro de Candeal*. Madri: Grijalbo, 2004a.

_____. Entrevista. *El milagro de Candeal*. Madri, 2004b. Disponível em: http://www.fernandotrueba.com/fernando/entrevista.asp?id=28. Acessado em 13 de ago. 2007.

ULHÔA, M. Pertinência e música popular: em busca de categorias para análise da música brasileira popular. III Congresso Latino Americano da IASPM. *Anais*... Bogotá: IASPM, 2000, p. 1-13. Disponível em: www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Ulloa.pdf. Acessado em 29 de nov. 2007.

VIEIRA, G.; RAY, S. Ensino coletivo de violão: técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: XVI Encontro Anual da ABEM. *Anais*... Campo Grande: Editora UFMS, 2007, p. 1-12.

YIN, R. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grossi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.