

# O papel do vínculo afetivo na aprendizagem de violão em uma Casa Lar:

## Estudo de caso

### Comunicação

*Adailson Araújo*

*UFSJ*

*adailsonaraujo@yahoo.com.br*

*Vladmir Agostini Cerqueira*

*UFSJ*

*vladmir@ufsj.edu.br*

**Resumo:** A presente pesquisa é fruto da atuação em um programa de extensão que ofereceu oficinas de violão musicalizador em uma Casa Lar de 2014 a 2016. Observamos uma lacuna na formação do professor de violão no tocante à possibilidade de atuar em locais como Casas Lares, lidando com crianças em situação de risco. Visando contribuir para a formação do professor de música, buscamos analisar a relação entre os vínculos afetivos e o desenvolvimento musical como estratégia didática. A conclusão aponta para a necessidade de se repensar o uso da técnica violonística nos planejamentos de aula, considerando os fundamentos desta técnica mas não necessariamente suas práticas tradicionais. Este trabalho foi norteador pelos referenciais teóricos de (PENNA, 2008), (OLIVEIRA, 2000), e (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013), este último para orientar procedimentos do método de análise de conteúdo dos dados coletados.

**Palavras-chave:** Casa Lar. Vínculos afetivos. Violão Musicalizador.

## Introdução

Esta pesquisa nasceu de oficinas de violão realizadas em uma Casa Lar que fizeram parte de um programa de extensão cujo principal mote foi o de promover atividades musicais visando o desenvolvimento humano integral. As Casas Lares abrigam crianças de 0 a 18 anos em condição de vulnerabilidade familiar e social. Seu ponto chave reside na expressão “ambiente familiar”, buscando “promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade” (CONANDA, 2009, p. 69-76).

Neste trabalho, partimos das impressões de alguns atores que ali conviveram em torno das oficinas para tentar compreender a didática do violão num sentido que

transcendesse o instrumento e sua história. Consideramos a concepção de (LIBÂNEO, 2002, n.p) quando diz que qualquer didática precisa ser entendida (ou instrumentalizada) em uma dimensão sociopolítica que subordine conteúdos, objetivos e demais formas organizativas de um dado conjunto de saberes.

A dimensão emocional não pôde ser desconsiderada aqui, ainda mais que nossa análise aponta para uma reorientação do ensino na direção do afeto mais do que no sentido das práticas instrumentais consideradas tradicionais. Assim, acreditamos ter contribuído para o debate sobre formas de ensino e aprendizagem ao violão, buscando um contato entre a tradição violonística e as práticas de musicalização.

Levando em conta que a formação de vínculos entre os diferentes atores envolvidos se relaciona à aprendizagem, apropriamo-nos de (CARNEIRO; SCHNEIDER, 2007, p. 83), buscando cercar a definição de “vínculo afetivo” pela aproximação à ideia de afetos positivos: “Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade”.

A musicalização foi o cerne das oficinas, mais que a educação instrumental propriamente dita. Pelo menos neste trabalho, o termo “musicalização” encerra um processo de ensino e aprendizagem da sensibilidade sonora, e se contrapõe à ideia de talento inato:

[...] o ‘ser sensível à música’ não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo [...] em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 2008, p. 29).

Uma segunda dimensão da musicalização, complementar à primeira, abrange o meio sociocultural em que se inserem os indivíduos enquanto consequência inevitável de seu desenvolvimento:

Interligando-se, de uma forma ou de outra, aos processos sociais de difusão de cultura [...] a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante. Dessa forma, cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições

para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical (PENNA, 2008, p. 42).

A partir destas considerações iniciais, procuramos analisar o impacto dos vínculos afetivos na iniciação ao violão dentro do contexto atendido, permitindo refletir sobre possibilidades de ensino do instrumento, correlacionando aspectos do desenvolvimento técnico à musicalização.

## **Justificativa e referenciais teóricos**

### **Sobre o Potencial Impactante do Ensino Coletivo de Música**

Todas as oficinas de violão ministradas sempre foram baseadas na ideia de ensino coletivo. Para (CRUVINEL, ca. 2008, p. 5) o ensino coletivo é capaz de promover o ser humano tanto na vida individual como na social, constituindo-se em importante ferramenta para o processo de socialização, democratizando o acesso à tradição. O seu aspecto mais interessante é a capacidade de tecer conexões diretas entre os participantes, possibilitando o fortalecimento e a construção coletiva do processo pedagógico. Neste trabalho, chamamos estas conexões de “vínculos”.

### **Sobre o Papel dos Vínculos e Afetos no Processo**

Segundo (OLIVEIRA, 2000, p. 150) o vínculo é uma experiência entre dois objetos promovida pelo afeto simultâneo, onde o sujeito pode afetar e ser afetado pelos seus objetos, permitindo o reconhecimento e modificação da realidade na qual o aprendizado é executado.

Considerando que o comportamento humano é um jogo dinâmico mediado pelas relações entre integrantes de diferentes formações socioculturais e admitindo que as interações são reflexos das relações afetivas anteriores, pudemos nos debruçar sobre interações do público alvo das oficinas ora entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/violão e aluno/espço, pressupondo que dificuldades de interação devem-se, em parte, pela vulnerabilidade afetiva presente no ambiente da Casa Lar.

Desta forma, buscamos relacionar as vivências das oficinas com a ideia de uma metodologia de ensino flexível conforme o contexto encontrado, respeitando preceitos de métodos de ensino estabelecidos, porém repensando e reorganizando suas práticas.

## **Metodologia de Pesquisa**

Este trabalho constitui um estudo de caso relacionado à pesquisa em educação (AMADO; FREIRE, 2013). O foco do estudo perpassa a educação musical, buscando aí situar e relacionar o ensino do violão. Os dados utilizados foram compilados a partir dos diários de campo registrados ao longo de dois anos de oficinas de violão. Este material foi acrescido de entrevistas feitas com dois professores e um aluno que participaram de todo o processo.

Dentro do método de análise de conteúdo proposto por (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013) nosso trabalho se dividiu nas etapas de pré-análise e análise. Na pré-análise selecionamos excertos dos diários de campo e das entrevistas. Desta seleção foram feitas quatro compilações, sendo uma o apanhado dos diários de campo (ARAÚJO, 2017) e as outras três as transcrições de trechos das entrevistas realizadas (ARAÚJO a, 2018; ARAÚJO b, 2018; ARAÚJO c, 2018). O critério de seleção foi qualquer indício de atividade que, independentemente de ser considerado sucesso ou fracasso do ponto de vista didático, pudesse revelar vínculos afetivos.

Para analisar este universo de falas e escritas realizamos uma categorização dos termos ou ideias encontrados e reiterados nas compilações. As categorias que aqui conseguimos esboçar foram norteadas pelos seguintes referenciais: compreensão da técnica do violão (CARLEVARO, 1979); musicalização (PENNA, 2008); e vínculo afetivo (GALVÃO, 1995; OLIVEIRA, 2000). Optamos por uma categorização mista, uma vez que partimos de referenciais previamente definidos, mas mantivemos abertura para o surgimento de novas categorias que pudessem emergir dos dados (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p. 313-314).

Em razão da natureza deste trabalho, submetemos protocolo à comissão de ética em pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016) e zelamos pelo anonimato de todos os participantes. Os dados usados para ilustrar nossas reflexões estão deslocados em relação ao corpo do texto principal, da mesma forma que citações diretas com mais de três linhas, e

referenciados a uma das quatro compilações produzidas a partir do montante de dados. Para cada participante mencionado optamos por criar um nome fictício.

## Síntese dos relatos de pesquisa e análise

Os métodos de ensino de instrumento tendem a se organizar progressivamente, partindo de elementos técnicos mais simples para elementos mais complexos. Para o professor de instrumento é necessário entender a técnica, mas igualmente importante é buscar o engajamento do aluno com o mundo sonoro e musical. Na ausência desse engajamento o mais provável é o desinteresse pela aula. Para ilustrar esse ponto, colhemos de uma aluna a seguinte fala:

[Pesquisador]: Você recomendaria a aula de violão para [um amigo]?

[Cristiane]: [a aula de violão] é bonita, acalma (risos) [...] falaria [para fazer aula de violão] [...] ela se sentiria bem, dependendo do professor. [...] o professor [referindo-se a um professor das oficinas de violão da Casa Lar] iria fazer bem, ele é legal, ensina tudo direito. [...] O professor do conservatório é meio chatinho [...] (ARAÚJO c, 2018, n.p).

Nesta fala percebe-se que Cristiane considera relevante a aula na qual existe um vínculo mais significativo com o professor. Assumimos que este vínculo decorre do diálogo entre os envolvidos, e que ele ajuda a alavancar a aprendizagem simplesmente por permitir acesso ao universo musical dos alunos. Neste sentido, aludimos ao 2º Princípio da Educação Musical de Keith Swanwick:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música: eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, [...]: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente (SWANWICK, 2003, p. 66).

## As dificuldades iniciais

Logo nas primeiras semanas de oficinas de violão foi relatado uma resistência dos alunos às tentativas de estabelecimento de um diálogo com os professores:

A oficina foi elaborada visando a socialização [...] [os professores] tiveram a ideia de musicalizar a narração de uma partida de futebol (paisagem sonora). Para isso utilizaram sons pré-estabelecidos anteriormente e a canção “Partida de Futebol” do grupo Skank.

No início da atividade, duas alunas [...] se levantaram e saíram da sala, dizendo que não iriam fazer mais aula [...]

O professor tocou “Partida de Futebol”, e em seguida foram lembrados os sons da aula anterior – rasgueado, primeira corda solta, pizzicato Bártok. Após lembrarem os sons, os alunos definiram a qual característica de uma partida fictícia cada som se associaria (gol, apito do juiz e bola na trave).

No decorrer da atividade, outra aluna se sentiu desmotivada, tendo em vista que ela conseguia realizar acordes e já apresentava maior desenvolvimento técnico (ARAÚJO, 2017, n.p).

Neste relato de aula, a resistência encontrada foi entendida, em parte, como consequência de um planejamento sem diálogo prévio com o mundo musical dos alunos, provocando incompreensão, comportamentos negativos, desmotivação e desistência. Os participantes encaravam as oficinas como fuga do seu cotidiano, mas não ainda como um momento de seu aprendizado.

Para contornar esta situação decidiu-se que as oficinas, inicialmente realizadas no espaço da universidade, passariam a acontecer na Casa Lar. Tal estratégia não foi boa a princípio, porque eliminava a motivação dos alunos em sair de casa e experimentar o mundo externo.

[Professor Rômulo]: [...] quando a gente deu aula aqui [universidade] a galerinha estava mais solta, as vezes até parece que o pretexto não era vir para a aula, mas sim sair de lá [da Casa Lar]. [...] Já lá [ambiente da Casa Lar] foi outra pegada, que a gente tentou tomar [um] espaço da casa restrito para alguns alunos [...] chegou na casa deles, querendo [...] colocar algumas regras [...] isso foi um baque [...] Eu tenho impressão [...] que com a turma interna [alunos] deu certo, mas com os externos não deu [crianças que não participavam das oficinas] [...] a galera ficava na porta, pedindo para ter aula, não respeitavam esse ambiente [...] de fato a gente estava na casa deles (ARAÚJO a, 2018, n.p).

Gradualmente a situação foi se revertendo. É certo que havia filtragem: uma vez que as oficinas eram abertas à livre experimentação, era comum que algumas pessoas permanecessem e outras desistissem logo no início, por não gostarem ou não entenderem o

teor das propostas. Porém, naqueles que permaneciam já se notava um maior interesse na atividade de violão. Isto foi resultado de uma constância cíclica no planejamento de aulas, acompanhada de frequentes discussões sobre os resultados alcançados. O excerto a seguir exemplifica este momento e ilustra a situação dos dois grupos de alunos participantes:

**Atividades:** Sons criados pelos alunos/ Ação combinada entre os sons/ Movimento mão direita/ Pulso e ritmo (medido)

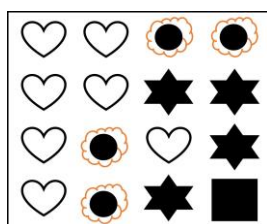
[...] A primeira turma é formada por crianças abaixo dos 12 anos, que apresentam dificuldade em concentração e compreensão das atividades. Na atividade, utilizamos os sons criados pelos alunos no decorrer das aulas anteriores.

Os sons foram representados graficamente por imagens sugeridas pelos próprios alunos:

- Coração → pizzicato *Bárток* na sexta corda do violão
- Flor → movimento da mão direita tocando todas as cordas
- Estrela → som irregular e agudo, realizado na parte superior do braço, próximo as tarraxas
- Quadrado → silêncio que deve ser feito durante as atividades.

Inicialmente lembrou e praticou os sons. A atividade proposta foi a combinação dos três sons.

**FIGURA 1** – Partitura gráfica criada para aula de violão



Fonte: Autores

Essa atividade consistiu na adaptação do brinco “Soco, Soco Bate, Bate”; que foi tocado junto de duas alunas brincando.

A segunda turma, formada por adolescentes, demonstra maior compreensão das propostas e conhecimento mais específico do violão, já tocando acordes e ritmos.

Acordes: A (Lá maior) e E (Mi maior)

Ritmo baião

Para facilitar a compreensão, os acordes foram nomeados de acordo com o desenho que a mão realizava:

Lá maior → “escadinha”, pois fica um dedo em cima do outro;

Mi maior → “montanha” pois associaram a disposição dos dedos a uma montanha (ARAÚJO, 2017, n.p).

### **Vínculos afetivos: Relação alunos/professores**

Identificamos uma relação de camaradagem construída gradualmente dos alunos para com os professores, e somente à medida que esta relação se firmava é que o papel do professor como proponente de ações educacionais pôde se consolidar. Primeiro vinha sempre o amigo, aquela figura que amenizava a sensação de vulnerabilidade social.

[Prof. Rômulo]: [...] quando se tem mais liberdade com o aluno você consegue cobrar de um jeito mais legal. O aluno se sente mais livre para perguntar, para rolar esse tipo de troca. [...] o vínculo é mais especial, porque a intenção não era ensinar, era mais criar vínculo [...] dar uma amenizada nessa situação deles. [...] o vínculo é o aprendizado (ARAÚJO a, 2018, n.p).

[Prof. Marcelo]: [...] eu acho que as crianças lá [...] têm uma demanda afetiva muito maior do que uma criança fora [da Casa Lar] [...] elas não tem a atenção dos pais [...] dá pra ver o quanto são carentes, o quanto elas precisam de ter alguém [...] não para cuidar, mas para ter um momento. Acho que a oficina pôde proporcionar esse momento. Um momento de felicidade, de amor, de carinho [...] para algumas crianças era muito importante, elas realmente precisavam daquilo [...] Óbvio que eram crianças, que de vez em quando está passando a novela e “eu quero ver a novela”, outra [...] que não podia fazer a aula porque estava de castigo. [...] pessoas queriam estar ali por conta da carência afetiva. Afetivamente a oficina funcionava (ARAÚJO b, 2018, n.p).

Os professores passaram a adotar intencionalmente expressões de incentivo e reconhecimento enquanto estratégia de recompensa positiva de boas atitudes e comportamentos, visando uma maior aproximação com os alunos:

[Prof. Marcelo]: [as crianças] de uma certa idade [...] parece que [...] gostavam de aprender, para que isso seja um momento de dar duro para aprender e a recompensa é mais amor, mais afeto [...] é um elogio ali para ela. Todo mundo gosta de ser elogiado. Talvez para essas crianças fosse melhor (ARAÚJO b, 2018, n.p).

Dentro desta condição flutuante entre o papel de professor e de amigo, “o vínculo é o aprendizado e o aprendizado é o vínculo”:



[Prof. Rômulo]: [...] didaticamente a gente separa, mas é só para enxergarmos didaticamente [...] na vida [...] não é separado, é tudo entrelaçado. Então, o vínculo é o aprendizado e o aprendizado é o vínculo [...] (ARAÚJO a, 2018, n.p).

Na percepção do Prof. Rômulo o vínculo e o aprendizado se interligaram numa relação que permitia a cobrança do professor e a expressão afetiva do aluno, gerando um ambiente que os jovens se sentiam dispostos a participar.

[Pesquisador]: Como você acha que é o ambiente da aula?

[Cristiane]: Alegre e bom [...] porque aqui eu fico bem, feliz, não fico chorando [...]

[Pesquisador]: na Casa [Lar] você fica chorando??

[Cristiane]: Fico [...] não me sinto bem [...] (ARAÚJO c, 2018, n.p).

No tocante à sua formação docente, os professores atuantes, então alunos de uma licenciatura em música, viram-se impelidos a passar por um processo de “desconstrução do estereótipo conservador do violão e seu ensino” (ARAÚJO a, 2018, n.p), repensando suas expectativas didáticas, e aprendendo, pela prática, a utilizar o instrumento como uma ferramenta de musicalização.

### **Desenvolvimento musical dos alunos participantes das oficinas**

Com a continuidade das oficinas, os professores foram compreendendo melhores formas de integração das atividades propostas ao mundo musical dos alunos. Essa integração passou pela revisão dos planejamentos de aula e pelo fortalecimento dos vínculos positivos, possibilitando maior desenvolvimento técnico e motivacional para o ato de tocar violão, conforme descrito no diário a seguir:

Conteúdos:

- Acorde A (Lá maior) / Ritmo do baião / Alongamentos

Atividades:

- Execução do ritmo associado ao acorde

- Criação de simbologia para os elementos trabalhados

- Improvisação

Resultado:

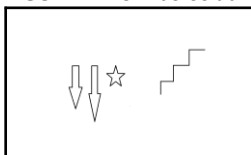
Acorde: Alunos demonstraram maior facilidade para executar.

Improviso: devido à liberdade proposta na atividade, [os alunos] ficaram com dificuldades na criação. O improviso (I), foi realizado individualmente, sendo intercalado por um refrão (R - acorde de A no ritmo Baião).

R – I – R – I – R – I – R

Simbologia para os elementos baião e A (Lá maior):

**FIGURA 2** – Símbolos auxiliares à aula de violão



Fonte: Autores

A simbologia foi criada com o intuito de associar o ritmo a uma grafia, possibilitando o emprego desses elementos em aulas posteriores.

Paralelamente ao acorde e ao ritmo, o professor tocou a melodia “Asa Branca”, despertando o interesse dos alunos em tocá-la. Uma das alunas conseguiu memorizar e executar um fragmento melódico da música (ARAÚJO, 2017, n.p).

As oficinas se tornaram espaços para entender e valorizar diferenças. Neste momento observamos o florescer de atividades de colaboração mútua, e o surgimento de algumas lideranças entre os alunos.

[Pesquisador]: na aula todos os alunos ajudavam um ao outro. Na Casa [Lar], vocês [residentes da Casa Lar] se ajudavam, ensinando o que sabiam um ao outro?

[Cristiane]: Sim, era mais eu, a [Constância] e a [Marina] (ARAÚJO c, 2018, n.p).

Este novo fenômeno representou o surgimento de uma rede de compartilhamento de conteúdos que se expandiu para além das oficinas. Observamos algumas crianças que não participavam das aulas dizerem ter aprendido o conteúdo das aulas através de um colega. Este fato é ainda mais relevante quando levamos em conta que as crianças tinham acesso restrito aos violões fora do horário da oficina. Consolidava-se, dentro da Casa Lar, a “turma do violão”.

A partir de um certo momento passamos a nos aproveitar desta cooperação de maneira estratégica:

**Conteúdo:** Músicas Asa branca, Parabéns para Você / Acordes A (Lá maior), E (Mi maior) / Notas musicais

**Atividades:** Melodias / Alternância entre os acordes.

**Desenvolvimento:** Os professores atuaram como monitores, uma vez que os alunos colaboraram [...] para a realização das atividades. Os que conseguiam realizar uma melodia ensinavam e auxiliavam os que não sabiam ou apresentavam alguma dificuldade, o mesmo para os acordes. O professor era acionado quando apresentavam alguma dúvida ou dificuldade que não conseguiam resolver (ARAÚJO, 2017, n.p).

Temos a clareza de que, durante o tempo em que atuamos, pudemos contribuir para a construção de elos positivos que ultrapassaram o escopo destas oficinas, auxiliando as crianças e jovens atendidos a ter mais consciência de suas vulnerabilidades e potencialidades. Neste artigo mostramos apenas uma pequena parte de um processo que, ao cabo, conseguiu trazer alguma humanidade a um ambiente bastante inóspito. Podemos assim resumir o impacto do trabalho extensionista:

[Pesquisador]: como é o ambiente das aulas de violão para você?

[Cristiane]: alegre e bom, por aqui eu fico alegre, não fico chorando. [...] [Na Casa Lar eu] fico [chorando] [...]. Aqui eu me sinto bem. Na Casa [Lar], sei lá. [...] vou sentir muita falta (ARAÚJO c, 2018, n.p).

Neste ambiente, o violão aparece como um detalhe. Mas o detalhe pode adquirir relevância se pensarmos no processo de formação de vínculos enquanto fundamento para o esboço de uma pedagogia do instrumento mais abrangente, e não restrita somente a contextos semelhantes àqueles aqui reportados.

## Considerações finais

Neste tópico procuramos primeiramente refletir sobre como o fortalecimento dos vínculos positivos nos levou a repensar a técnica nos planejamentos de aula. Ao falarmos sobre técnica referimo-nos, antes de mais nada, à técnica instrumental, levando em conta aspectos posturais no contato do corpo com o instrumento, movimentos de mão específicos para a execução de melodias e acordes, a sensação tátil de pressionar as cordas para não ocasionar dores e complicações futuras, e a coordenação entre mão direita e mão esquerda. Em termos de técnica violonística, o referencial utilizado para avaliação foi (CARLEVARO, 1979).

Além disso, consideramos a técnica em gestos significativos e bem recebidos pelos alunos, mas não necessariamente tradicionais, como pizzicatos *Bárток*, *glissandos* em diferentes cordas, sons percussivos oriundos de batida das mãos sobre diferentes partes do instrumento, etc., que podem ser amplamente explorados a partir das ideias de (SCHAFER, 1991).

E, finalmente, observamos aspectos de técnica musical num sentido mais integral conforme (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 22-23), como a capacidade de concentração, o nível de atenção ao fenômeno sonoro, a abstração criativa, a vivência interna do ritmo, o desenvolvimento da apreciação musical e a capacidade de memorização.

Em síntese, a subordinação da técnica à questão dos vínculos afetivos obedece diretamente ao 2º Princípio de Swanwick (SWANWICK, 2003, p. 66), dentro de uma perspectiva de formação crítica e reflexiva proposta por (LIBÂNEO, 2002, n.p), conforme apontado inicialmente. A consequência direta dessa abordagem é que um determinado elemento de técnica violonística pode percorrer diferentes percursos de aprendizagem, conforme se estabeleça a relação entre professor e alunos.

Alguns exemplos: uma determinada batida rítmica pode ser compreendida e praticada enquanto característica de um determinado estilo musical em diferentes canções. Por sua vez, outros estilos podem possuir batidas rítmicas semelhantes, alterando-se pequenos detalhes. Neste ponto, toda a técnica musical e violonística envolvida no fazer desta batida rítmica se repete de forma imperceptível.

Outro exemplo diz respeito aos acordes. Ao aprender a fôrma de um novo acorde, inúmeras canções (com a mesma batida rítmica ou não) farão dela diferentes usos, a relacionarão com outras fôrmas, lhe darão diferentes tempos de duração e função. Essa repetição envolve o mesmo complexo motor, a mesma técnica, além de propiciar o desenvolvimento da escuta musical.

Diante disso, ao selecionar novos conteúdos, o professor prioriza canções ou peças musicais que relacionem conteúdos já vistos, dando tempo aos alunos de fortalecerem e refinarem as suas habilidades. Neste processo, o aluno tem mais condições de tomar a frente e ele mesmo se tornar proponente das atividades seguintes, engajando-se no processo de

negociação com seus pares. Isso resulta quase sempre em um caminho não progressivo em termos técnicos, mas profundamente significativo em termos afetivos.

Por sua vez, esta multiplicidade de possibilidades didáticas é aquilo que precisamente coloca estrategicamente o ato do planejamento cíclico enquanto uma forma de avaliação muito mais acurada acerca das habilidades dos alunos e de seus interesses e motivações. A multiplicidade de caminhos não deve anular a lógica progressiva dos métodos tradicionais; antes, pressupõe estes métodos como componentes de um banco de dados valioso à atividade docente.

Um segundo ponto de nossas considerações finais parte das constatações anteriores para as implicações no percurso formativo de professores de instrumento. Relembremos aqui o desejo, expresso por um dos professores entrevistado, em desconstruir “o estereótipo conservador do violão”. Interpretamos que esta necessidade surge a partir da percepção de um descompasso entre a sua formação de músico e a formação de educador.

Tudo indica que seu percurso formativo precisou da experiência docente provida por um programa de extensão para além das unidades curriculares ofertadas em seu curso de licenciatura. Ações de extensão semelhantes podem, se conjugadas à pesquisa, trazer elementos de debate necessários às licenciaturas, que lhes forneçam subsídios para tratar seus currículos como resultados de um arranjo de competências em constante processo de readequação a uma realidade sempre fluida.

Esta “desconstrução” também aponta para a necessidade de reforçar, na formação de professores de instrumento, a habilidade de relacionar dinamicamente conteúdos musicais e conteúdos de técnica, aprimorando as capacidades de negociação deste professor no intuito de fortalecer os vínculos com seus alunos. Este aspecto formativo pode exigir dos cursos algum grau de relativização da formação instrumental excessivamente centrada na aquisição de habilidades de técnica motor – conforme (CARLEVARO, 1979) – em detrimento de habilidades técnicas mais abrangentes – nos moldes descritos por (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Mas aqui trata-se de assunto para futuras investigações.

A experiência ora concluída nos sugere uma proposta de pedagogia do ensino instrumental que tenha por foco o estabelecimento de vínculos positivos enquanto

ferramenta que viabilizaria, de maneira eficaz e sustentada, o florescer e o prosperar da aprendizagem musical.

## Referências

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A Técnica da Análise de Conteúdo. In: AMADO, João. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, outubro de 2013. p. 301-351.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de Caso na Investigação em Educação. In: AMADO, João. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, outubro de 2013. p. 121-143.

ARAÚJO, Adailson. Compilação dos diários de campo das oficinas de violão. Não publicado. 2017.

ARAÚJO a, Adailson. Transcrição de trechos da entrevista do Prof. A, “Rômulo”. Não publicado. 2018.

ARAÚJO b, Adailson. Transcrição de trechos da entrevista do Prof. B, “Marcelo”. Não publicado. 2018.

ARAÚJO c, Adailson. Transcrição de trechos da entrevista da aluna, “Cristiane”. Não publicado. 2018.

BRASIL. Resolução nº 510, sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos em ciências humanas. 07 de abril 2016.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la Guitarra: Esposición de la teoria instrumental*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1979.

CARNEIRO, Jamile Beatriz; SCHNEIDER, Silva Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 3, n.11 - jul-dez/2007. ISSN 1807-2836. p. 83-87.

CONANDA, C. N & CNAS, C. N. *Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, 2009.

CRUVINEL, Flávia Maria. O Ensino coletivo de Instrumentos musicais na Educação Básica: Compromisso com a escola partir de propostas significativas de Ensino Musical. ca. 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed-basica/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed-basica/at_download/file). Acesso em: 20/03/2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: Teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*. Vol. 13, n.21, 2002, p. 5-41.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do autor, maio de 2002.

OLIVEIRA, Rui Aragão. Do vínculo às relações sociais: Aspectos psicodinâmicos. *Análise Psicológica*, Lisboa, 2000, v.18, n.2 (XVIII), p. 157 – 170.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.