



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

**BRUNO WESTERMANN**

**AS COISAS E O ENSINO DE VIOLÃO:**  
**RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CARACTERÍSTICAS DO**  
**ENSINO DO INSTRUMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A**  
**DISTÂNCIA**

Salvador/BA

2017

**BRUNO WESTERMANN**

**AS COISAS E O ENSINO DE VIOLÃO:  
RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CARACTERÍSTICAS DO  
ENSINO DO INSTRUMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador/BA

2017

W527 Westermann, Bruno

As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância / Bruno Westermann.-- Salvador, 2017.

227 f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música--  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Violão – estudo e ensino. I. Título.

CDD 780.87

**“AS COISAS E O ENSINO DE VIOLÃO: RELAÇÃO ENTRE  
TECNOLOGIAS DIGITAIS E CARACTERÍSTICAS DO  
ENSINO DO INSTRUMENTO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”**

**BRUNO WESTERMANN**

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título  
de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade Federal  
da Bahia.*

Aprovada em 31 de agosto de 2017



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Orientadora, UFBA  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Simone Marques Braga  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Luciano André da Silva Almeida  
Doutor em Musica pela Universidade Federal da Bahia



Helena Muller de Souza Nunes  
Doutora em Filosofia pela Universitat Dortmund



Joel Luís da Silva Barbosa  
Doutor em Musica pela University of Washington - EUA

## AGRADECIMENTOS

Esta tese fala de *coisas*, mas meus agradecimentos são basicamente destinados a pessoas. O Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA é a única “não-pessoa” desta lista, e sua importância enquanto instituição formadora é inegável. Mas agradeço principalmente às coordenadoras, professores e funcionários do PPGMUS, pelo empenho em proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade.

Escrever esta tese foi também uma oportunidade de refletir sobre minha trajetória profissional e pessoal. Olhando para trás, fica evidente a importância das professoras Cristina Tourinho, orientadora deste trabalho, e Helena de Souza Nunes, membro da banca examinadora. Valorizo muito suas contribuições como orientadora e avaliadora, mas agradeço a elas por muito mais do que isso. O “muito obrigado” que dedico a elas tem o peso de mais de uma década em que foram as principais referências no meu processo formativo. O profissional que sou hoje foi, em grande medida, forjado por elas, e por isso sou eternamente grato.

Aos demais membros da banca examinadora, professores Luciano Caroso e Joel Barbosa e professora Simone Braga, agradeço pelas excelentes contribuições dadas a este trabalho. À Simone, em especial, agradeço por aceitar participar da banca nas circunstâncias que se apresentaram, e ao prof. Giann Mendes Ribeiro, agradeço pela compreensão sobre as situações que inviabilizaram sua participação.

Aos colegas do PPGMUS e do grupo de pesquisa, agradeço pela parceria na construção de um ambiente de colaboração e acolhimento, mas também de provocação e questionamentos. Sem dúvida, as trocas ocorridas durante estes quatro anos me fizeram crescer muito como pesquisador.

As escolhas da vida me trouxeram pra longe de muitas pessoas que amo, e nem sempre é fácil lidar com isso. Assim, agradeço a toda a minha família por cada mensagem, cada ligação, cada pensamento e cada oração, e por todas as vezes em que voltei a Porto Alegre e continuei me sentindo em casa.

Nossos encontros são poucos e nossas conversas são menos frequentes do que eu gostaria. Mas nada abala a relação que tenho com meu irmão, Marcos. Pelo contrário, somos cada vez mais unidos e cada vez mais companheiros. Por isso não agradeço a ele, mas agradeço por ele, por existir na minha vida e por poder contar com ele sempre.

Nesse momento de celebração de conquistas, agradeço aos meus pais, Roberto e Liége, pelo que sou. Impossível não me reconhecer em vocês, em muitas das minhas características mais marcantes e também nos pequenos detalhes da minha personalidade. Sou, em grande parte, um espelho de vocês, e foi isso que me trouxe até aqui. Essa conquista é nossa.

Aos amigos de Salvador, especialmente Mariana Terra, Glória, Mariana Ribas, Marco, Marcelo, Olívia e Luan, obrigado por me fazerem sentir em casa. Aos amigos de Porto Alegre, obrigado por continuarem comigo mesmo depois de tanto tempo.

A Patrícia veio para a cena já no finzinho do doutorado. Foi a dose extra de felicidade e energia que eu precisava para encerrar esta etapa, e me encheu das melhores expectativas para o que vem pela frente.

Aos colegas da UEFS, agradeço pelo apoio e compreensão no período de finalização desta tese.

E a todas as pessoas que, ao longo do período do doutorado, me ajudaram de alguma maneira. Muito obrigado!

WESTERMANN, Bruno. *As coisas e o ensino de violão: Relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância*. 227 f. 2017. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a disciplina de violão do curso de licenciatura em música a distância da UFRGS, ofertado entre os anos de 2008 e 2012. O objetivo da pesquisa é identificar se a utilização de recursos tecnológicos digitais influenciou de maneira relevante as características da interdisciplina Seminário Integrador – Violão em algum momento da sua oferta no referido curso. O objeto é analisado à luz da Teoria Ator-Rede (LATOURE, 2012; VENTURINI, 2010; FENWICK; EDWARDS, 2010), relacionando-a ao contexto da cibercultura (LEMONS, 2013a; 2013b; BELL, 2001; LÉVY, 1999; 2002) e das tecnologias aplicadas ao ensino de música. A concepção metodológica do trabalho é a Cartografia de Controvérsia (LATOURE, 2012; VENTURINI, 2010), metodologia sugerida aos trabalhos quando se trabalha com a Teoria Ator-Rede. A primeira etapa da pesquisa envolveu utilização de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BAUER, 2007) aplicadas às Unidades de Estudos, estrutura de material didático adotada no curso estudado, com o objetivo de identificar características e mudanças sofridas por esta interdisciplina ao longo do curso. Na segunda etapa, a partir dos resultados da primeira, foram feitas entrevistas com os sujeitos envolvidos com a produção destes materiais, procurando identificar os elementos que influenciaram nas referidas características e mudanças. Ao final do trabalho são identificados os principais elementos responsáveis pelas características e mudanças identificadas e, na conclusão do trabalho, são destacados dentro destes elementos, quais deles se relacionam diretamente com o contexto das tecnologias e da internet. Os resultados desta pesquisa indicam que muitas das características desta interdisciplina foram influenciadas por elementos tecnológicos, mas estas giram em torno dos formatos de disponibilização dos materiais, organização e distribuição dos conteúdos. Não foram verificadas mudanças significativas no que diz respeito à maneira de ensinar violão, estratégias de ensino e conteúdos a serem abordados, influenciados pelos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologias aplicadas a Educação Musical. Educação Musical a Distância. Ensino de Violão.

WESTERMANN, Bruno. *Things and guitar teaching: Relation between digital technologies and instrumental teaching in music distance education*. 227 f. 2017. Thesis (Doctorate) – Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## ABSTRACT

The present work focuses on the guitar course taught within the distance education music undergraduate program of the Federal University of Rio Grande do Sul, offered from 2008 to 2012. This research aims to identify whether the use of digital technology resources influenced, in a significant way, the characteristics of the interdisciplinary *Seminário Integrador – Violão* (Integrator Seminar: Guitar) at some point during the aforementioned course. The object of research is analyzed within a perspective of Actor-Network Theory (LATOUR, 2012; VENTURINI, 2010; FENWICK; EDWARDS, 2010), relating it to the context of cyberculture (LEMONS, 2013a; 2013b; BELL, 2001; LÉVY, 1999; 2002) and the technologies applied to music instruction. The methodological framing of the work is the Cartography of Controversies (LATOUR, 2012; VENTURINI, 2010), suggested for research to which Actor-Network Theory is applied. The first stage of the research involved utilizing techniques of content analysis (BARDIN, 2011; BAUER, 2007) applied to the Units of Study, the structure of the pedagogical material adopted in the course, with the aim of identifying characteristics and changes to this interdisciplinary over the period during which it was offered. Using the results of the first stage, the second stage of research focused on conducting interviews with those involved in the production of these materials, seeking to identify the elements that influenced the aforementioned characteristics and changes. The work then finalizes with a focus on the elements chiefly responsible for the characteristics and changes that were identified, and concludes by highlighting which of these elements are related directly to the context of the technologies and the Internet. The results of this research indicate that many of the characteristics of this interdisciplinary were influenced by technological elements, but that they revolve around the available formats of the materials, the organization, and the distribution of the content. No significant changes were noted in technological resources related to the way in which guitar is taught, the strategies of instruction, and the content included in the course.

Keywords: Technology in Music Education. Distance Music Education. Guitar Teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Números e Títulos das UE (SI-A) .....	61
<b>Quadro 2</b>	Números e Títulos das UE (SI-B).....	63
<b>Quadro 3</b>	Assuntos por Unidade de Estudos (SI-B) .....	66
<b>Quadro 4</b>	Números e Títulos das UE (SI-C).....	72
<b>Quadro 5</b>	Assuntos por UE (SI-C).....	74
<b>Quadro 6</b>	Números e Títulos das UE (SI-D) .....	85
<b>Quadro 7</b>	Assuntos por Unidades de Estudos (SI-D) .....	88
<b>Quadro 8</b>	Números e Títulos das UE (SI-E).....	99
<b>Quadro 9</b>	Assuntos por Unidades de Estudos (SI-E).....	102
<b>Quadro 10</b>	Números e Títulos das UE (SI-F).....	114
<b>Quadro 11</b>	Assuntos por Unidades de Estudos (SI-F).....	117
<b>Quadro 12</b>	Números e Títulos das UE (SI-G) .....	130
<b>Quadro 13</b>	Assuntos por Unidades de Estudos (SI-G) .....	133
<b>Quadro 14</b>	Números e Títulos das UE (SI-H) .....	145
<b>Quadro 15</b>	Assuntos por UE (SI-H) .....	147
<b>Quadro 16</b>	Números e títulos das UE – Semestres C, D e E .....	156

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Gráfico 1</b>	Assuntos x Semestre .....	155
<b>Gráfico 2</b>	Repertório Solo: Abordagens x Semestre.....	158
<b>Gráfico 3</b>	Repertório Acompanhamento: Abordagens x Semestre.....	159
<b>Gráfico 4</b>	Quantidade de Materiais por Assunto.....	162
<b>Gráfico 5</b>	Quantidade de caracteres ao longo dos semestres, por Assunto.....	164
<b>Figura 1</b>	Diagrama de Associações (Parcial 1).....	207
<b>Figura 2</b>	Diagrama de Associações (Parcial 2).....	208
<b>Figura 3</b>	Diagrama de Associações (Parcial 3).....	210
<b>Figura 4</b>	Diagrama de Associações (Parcial 4).....	212
<b>Figura 5</b>	Diagrama de Associações (Final).....	213

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Assuntos (SI-B).....	64
<b>Tabela 2</b>	Abordagem (SI-B).....	67
<b>Tabela 3</b>	Assuntos x Abordagem (SI-B).....	68
<b>Tabela 4</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-B).....	69
<b>Tabela 5</b>	Quantidade de MMO por Assunto (SI-B).....	69
<b>Tabela 6</b>	Tipos de Atividades (SI-B).....	70
<b>Tabela 7</b>	Natureza das Atividades (SI-B).....	70
<b>Tabela 8</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-B).....	71
<b>Tabela 9</b>	Assuntos (SI-C).....	73
<b>Tabela 10</b>	Abordagem (SI-C).....	75
<b>Tabela 11</b>	Assuntos x Abordagem (SI-C).....	76
<b>Tabela 12</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-C).....	81
<b>Tabela 13</b>	Quantidade de MMO por Assunto (SI-C).....	82
<b>Tabela 14</b>	Tipos de Atividades (SI-C).....	83
<b>Tabela 15</b>	Natureza das Atividades (SI-C).....	83
<b>Tabela 16</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-C).....	84
<b>Tabela 17</b>	Assuntos (SI-D).....	86
<b>Tabela 18</b>	Abordagem (SI-D).....	89
<b>Tabela 19</b>	Assuntos x Abordagem (SI-D).....	89
<b>Tabela 20</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-D).....	94
<b>Tabela 21</b>	Quantidade de MMO por Assunto (SI-D).....	94
<b>Tabela 22</b>	Tipos de Atividades (SI-D).....	96
<b>Tabela 23</b>	Natureza das Atividades (SI-D).....	96
<b>Tabela 24</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-D).....	97
<b>Tabela 25</b>	Assuntos (SI-E).....	101

<b>Tabela 26</b>	Abordagem (SI-E).....	103
<b>Tabela 27</b>	Assuntos x Abordagem (SI-E).....	104
<b>Tabela 28</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-E).....	109
<b>Tabela 29</b>	Quantidade de MMO por Assunto (SI-E).....	110
<b>Tabela 30</b>	Tipos de Atividades (SI-E).....	112
<b>Tabela 31</b>	Natureza das Atividades (SI-E).....	112
<b>Tabela 32</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-E).....	113
<b>Tabela 33</b>	Assuntos (SI-F).....	116
<b>Tabela 34</b>	Abordagem (SI-F).....	118
<b>Tabela 35</b>	Assuntos x Abordagem (SI-F).....	119
<b>Tabela 36</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-F).....	124
<b>Tabela 37</b>	Quantidades de MMO por Assunto (SI-F).....	126
<b>Tabela 38</b>	Tipos de Atividades (SI-F).....	127
<b>Tabela 39</b>	Natureza das Atividades (SI-F).....	128
<b>Tabela 40</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-F).....	128
<b>Tabela 41</b>	Assuntos (SI-G).....	132
<b>Tabela 42</b>	Abordagem.....	134
<b>Tabela 43</b>	Assuntos x Abordagem (SI-G).....	134
<b>Tabela 44</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-G).....	139
<b>Tabela 45</b>	Quantidades de MMO por Assunto (SI-G).....	142
<b>Tabela 46</b>	Tipos de Atividades (SI-G).....	143
<b>Tabela 47</b>	Natureza das Atividades (SI-G).....	143
<b>Tabela 48</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-G).....	144
<b>Tabela 49</b>	Assuntos (SI-H).....	147
<b>Tabela 50</b>	Abordagem (SI-H).....	149
<b>Tabela 51</b>	Assuntos x Abordagem (SI-H).....	149

<b>Tabela 52</b>	Materiais Multimídia de Orientação (SI-H).....	149
<b>Tabela 53</b>	Quantidade de MMO por Assunto (SI-H).....	150
<b>Tabela 54</b>	Tipos de Atividades (SI-H).....	151
<b>Tabela 55</b>	Natureza das Atividades (SI-H).....	151
<b>Tabela 56</b>	Tipos de Materiais de Apoio (SI-H).....	152

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTOS E CONCEITOS .....</b>	<b>20</b>
2.1	CONTEXTO: A INTERDISCIPLINA DE VIOLÃO NO PROLICENMUS.....	21
2.2	TEORIA ATOR-REDE.....	24
<b>2.2.1</b>	<b>Cartografia de Controvérsia .....</b>	<b>29</b>
2.3	AS COISAS.....	32
2.4	AS COISAS DO ENSINO DE MÚSICA .....	41
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DAS UNIDADES DE ESTUDOS .....</b>	<b>51</b>
3.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	54
3.2	CATEGORIAS E GRUPOS DE ANÁLISE DA SEÇÃO CONTEÚDO .....	54
<b>3.1.3</b>	<b>Categorias e Grupos de Análise da Seção Atividades .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Categorias da Seção Material de Apoio .....</b>	<b>59</b>
3.2	INTERDISCIPLINA SEMINÁRIO INTEGRADOR - VIOLÃO .....	61
<b>3.2.1</b>	<b>Seminário Integrador A (2008/1) .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Seminário Integrador B (2008/2) .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Seminário Integrador C (2009/1) .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.4</b>	<b>seminário Integrador D (2009/2).....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Seminário Integrador E (2010/1) .....</b>	<b>99</b>
<b>3.3.6</b>	<b>Seminário Integrador F (2010/2).....</b>	<b>114</b>
<b>3.3.7</b>	<b>Seminário Integrador G (2011/1).....</b>	<b>130</b>
<b>3.3.8</b>	<b>Seminário Integrador H (2011/2).....</b>	<b>145</b>
3.3	CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS UNIDADES DE ESTUDOS E SUAS MUDANÇAS.....	153
<b>4</b>	<b>ENTREVISTAS.....</b>	<b>168</b>
4.1	TÓPICOS DAS ENTREVISTAS .....	169
<b>4.1.1</b>	<b>Primeiro Semestre .....</b>	<b>169</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Sistema de Avaliação.....</b>	<b>170</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Distribuição de Assuntos pelos Semestres.....</b>	<b>174</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Centralidade do Conteúdo x Centralidade do Repertório .....</b>	<b>176</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Estrutura das Unidades de Estudos: Conteúdo e Atividades.....</b>	<b>178</b>

4.1.6	<b>Estrutura das Unidades de Estudos: Material de Apoio .....</b>	<b>181</b>
4.1.7	<b>Repertório Solo: Ausência em SI-B .....</b>	<b>182</b>
4.1.8	<b>Repertório Solo: Abordagem a Partir de SI-C .....</b>	<b>184</b>
4.1.9	<b>Repertório Solo: Quantidades de Unidades de Estudos por Peça .....</b>	<b>185</b>
4.1.10	<b>Repertório Solo: Ênfase nos Conteúdos Contextuais e Analíticos.....</b>	<b>187</b>
4.1.11	<b>Repertório Acompanhamento: Canto Acompanhado .....</b>	<b>190</b>
4.1.12	<b>Repertório Acompanhamento: Transposição.....</b>	<b>191</b>
4.1.13	<b>Repertório de Conjunto .....</b>	<b>192</b>
4.1.14	<b>Técnica.....</b>	<b>193</b>
4.1.15	<b>Ênfase no Repertório Solo .....</b>	<b>194</b>
4.1.16	<b>Padrões de Ensino .....</b>	<b>196</b>
4.1.17	<b>Materiais Multimídia de Orientação: Vídeo Demonstrativo .....</b>	<b>199</b>
4.1.18	<b>Materiais Multimídia de Orientação: Videoaulas .....</b>	<b>200</b>
4.1.19	<b>Videoaulas Interativas .....</b>	<b>202</b>
4.1.20	<b>Mídias x Estratégias de Ensino .....</b>	<b>203</b>
4.1.21	<b>Ead, Cibercultura e Educação .....</b>	<b>204</b>
4.2	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>206</b>
5	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>214</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos anos de 2007 e 2008, as universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e São Carlos (UFSCAR), mais a Universidade de Brasília (UnB), passaram a oferecer cursos de graduação em música (Licenciatura) na modalidade a distância. Mesmo utilizando polos de apoio presencial para atendimento aos estudantes, esses cursos foram – e no caso da UFSCAR e UnB, continuam sendo – ofertados via internet, sendo as primeiras experiências brasileiras de ensino superior em música com essa característica. O curso da UFRGS, contexto no qual está inserido o objeto desta pesquisa, foi ofertado entre os anos de 2008 e 2012, em edição única até o momento, dentro do projeto Pró-Licenciatura (PROLICEN). Esse projeto foi uma iniciativa do governo federal brasileiro, que tinha foco na oferta de formação de nível superior voltada para professores já atuantes nas escolas de educação básica de redes públicas de ensino (BRASIL, 2005), através de cursos a distância ofertados via internet. A oferta do curso de música foi feita pela UFRGS, mas contou com a parceria de outras instituições superiores de ensino – de onde vieram os professores que formavam o corpo docente – e as prefeituras das cidades onde ficavam seus onze polos presenciais. Esses polos estiveram espalhados por cinco estados brasileiros, cobrindo quatro regiões do território nacional.

Minha história dentro deste curso começa no ano de 2006, quando ainda era estudante da graduação e me tornei bolsista do Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS<sup>1</sup>, centro de pesquisa e desenvolvimento de cursos oferecidos via internet que, posteriormente, abrigou o curso de Licenciatura em Música a distância dentro do PROLICEN - PROLICENMUS<sup>2</sup>. Nesse centro, atuei principalmente na oferta e desenvolvimento de cursos de violão, e esses deram origem aos primeiros materiais didáticos de Violão no PROLICENMUS. Quando do início do curso, em 2008, atuei num primeiro momento como tutor a distância, trabalhando diretamente com a professora de instrumento na elaboração dos materiais didáticos dessa interdisciplina<sup>3</sup> e interagindo com estudantes exclusivamente através do ambiente virtual. A partir de 2009, quando me mudei para Salvador/BA para realizar o

---

<sup>1</sup> O CAEF foi um centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação Básica do MEC, responsável pelo desenvolvimento materiais didáticos e cursos voltados para a formação continuada de professores de Ensino Básico em serviço nos Sistemas Públicos de Ensino. Segundo o Edital (BRASIL, 2003), esses cursos deveriam ser desenvolvidos e realizados utilizando as novas tecnologias de ensino e seriam oferecidos como cursos semipresenciais.

<sup>2</sup> Como fazia parte do projeto Pró-Licenciaturas (PROLICEN) do MEC, o curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a distância era chamado de PROLICENMUS pelos profissionais envolvidos no trabalho. Assim, partir deste ponto, esta será uma das formas como o curso será referido.

<sup>3</sup> Neste curso, os componentes curriculares eram referidos como interdisciplina, pois, em sua concepção, essas deveriam estar todas interligadas na sua oferta, planejamento, metodologias e conteúdo.

curso de mestrado, passei também a atender os polos da Bahia, fazendo tutoria presencial da interdisciplina de violão nos polos onde não havia profissional específico para ocupar a função de tutor. Assim, daquele momento até o final do curso, atuei tanto no atendimento presencial aos estudantes quanto na elaboração dos materiais didáticos da interdisciplina de violão, fazendo parte de uma equipe liderada pela professora de violão e composta de outros quatro tutores que cumpriam funções similares às minhas.

Entretanto, a história da pesquisa propriamente dita remonta principalmente aos momentos finais do PROLICENMUS, já no ano de 2012. Em uma das mesas redondas do evento que teve como ponto principal da sua programação a formatura dos alunos do PROLICENMUS<sup>4</sup>, a coordenadora do curso chamou a atenção para o fato de que nós, os profissionais e estudantes envolvidos, tínhamos naquele momento acesso a um curso inteiro registrado e disponível online e que aqueles registros precisavam ser estudados de alguma maneira. Àquela altura eu já estava dando os primeiros passos na elaboração de um projeto de doutorado e a fala da coordenadora me fez refletir sobre a possibilidade de investigar um fenômeno que, até certa medida, foi fruto de um conhecimento espontâneo, já que as decisões eram tomadas muito em função da própria experiência no curso e que, uma vez estudado de maneira sistemática, teria potencial de se transformar em conhecimento científico.

Ainda nesse evento, a coordenação do curso comunicou a todos sobre o projeto de um livro a ser publicado, contendo registros reflexivos da experiência do PROLICENMUS, sob diferentes vieses. Para tanto, cada equipe de interdisciplina deveria escrever um artigo falando sobre o seu trabalho ao longo de sua oferta. O livro foi, de fato, publicado no ano de 2012 e na introdução do texto *Cordas e Redes no Ensino de Violão* – capítulo que relata a experiência de oferta da interdisciplina de violão – encontramos a seguinte citação:

O texto que segue relata e retrata a forma como o trabalho foi desenvolvido e as mudanças que foi sofrendo ao longo do tempo, no intuito de adequar-se à proposta em questão. Cada um dos itens será descrito sob o ponto de vista da maneira como era realizado no início do curso e como passou a ser realizado durante o decorrer e no final do curso. (TOURINHO et al, 2012, p. 150)

Essa citação registra uma característica marcante da oferta da interdisciplina. Mesmo contando com a coordenação e a participação de profissionais experientes no ensino de

---

<sup>4</sup> O Encontro Nacional do Licenciatura em Música EAD da UFRGS foi um evento realizado entre os dias 22 e 25 de maio de 2012, e incluía na programação a cerimônia de formatura dos estudantes. O site oficial do evento não está mais disponível, mas notícias sobre sua realização podem ser encontradas nestes dois *links*: <https://tinyurl.com/yctummgs> e <https://tinyurl.com/ydag2rl6>.

música, a quantidade de elementos inéditos envolvidos nessa oferta deu novas perspectivas ao processo de planejamento-ação-avaliação-replanejamento, comum a qualquer atividade educativa. Revisar conceitos e estratégias a partir de problemas da prática e mudar formas de ação tornou-se uma constante no nosso trabalho.

Em outro ponto do texto citado, ao introduzir a seção sobre o relato de experiência propriamente dito, é colocado que

Iniciamos discorrendo sobre o material didático produzido durante o curso, ilustrando os diversos recursos empregados neste material. Seguimos explanando as metodologias de ensino adotadas, destacando a abordagem multimodal em educação musical descrita por (WÖHL-COELHO, 1990) [sic]. (TOURINHO et al, 2012, p. 156)

Mesmo afirmando e descrevendo as mudanças nas características dos materiais didáticos e metodologias de ensino, não há nesse texto um aprofundamento nas justificativas para tais mudanças. Não são descritos os elementos que fomentaram questionamentos e culminaram com alterações no rumo dos trabalhos. Sendo um dos autores do referido texto, por ser um dos participantes da equipe de tutores, posso expor algumas dessas justificativas das mudanças, tais como a necessidade de adequação aos objetivos do curso, problemas de infraestrutura das mais variadas naturezas e dificuldades dos estudantes tanto no manejo de ferramentas tecnológicas e quanto na adaptação à metodologia de estudos de um curso na modalidade a distância.

É possível descrever de maneira superficial essas causas, mas qualquer aprofundamento nas características das mudanças relatadas pela equipe e nas suas causas carece de fundamentação. Não há dúvidas de que em diferentes momentos dessa interdisciplina houve divergências entre os objetivos da sua equipe e os objetivos do curso, entre a expectativa da professora de instrumento e a expectativa dos alunos, entre o que se idealizou para o ensino de violão nessa modalidade e as possibilidades reais de infraestrutura. Mas, nos diferentes momentos da sua realização, quais elementos tiveram maior peso ao determinar as características dessa interdisciplina?

Em função da própria experiência no PROLICENMUS, meu interesse no desenvolvimento desta pesquisa era na inserção desse objeto enquanto fenômeno inserido na temática das tecnologias aplicadas ao ensino de música. Entretanto, ao contrário de muitos trabalhos produzidos dentro desse tema, minha ideia era investigar as tecnologias não de uma

maneira isolada, mas associadas aos diversos outros elementos pertencentes a um contexto de ensino de música, como infraestrutura disponível, formação dos profissionais, objetivos e conteúdos musicais a serem trabalhados, dentre outros. Essa característica só foi de fato contemplada nessa investigação a partir do meu contato com a Teoria Ator-Rede – TAR (LATOURE, 2012; FENWICK; EDWARDS, 2010; LEMOS, 2013). Inserida no campo da Sociologia, essa teoria defende o estudo das associações entre variados elementos e como essas vão delinear as características de um agregado social. Uma das principais características que tornam a TAR coerente com essa proposta é o fato de defender a simetria entre elementos humanos e não humanos no estudo das associações. Assim, elementos não humanos (como a internet e os computadores) podem ser tão ou mais determinantes nas características de um agregado social do que os indivíduos contidos nele. No estudo das associações, a TAR também apresenta a diferenciação entre intermediários (elementos que não alteram as características de um agregado social) e mediadores ou actantes (elementos que podem alterar as características do agregado social).

Da interseção entre os quatro elementos descritos até agora – a disponibilidade dos registros do curso, as mudanças pelas quais passou interdisciplina de violão, o foco da pesquisa nos elementos tecnológicos e a TAR –, surgiram as premissas que nortearam a realização desta pesquisa. A primeira delas, relacionada sobretudo com a TAR, é a de que elementos não humanos – *as coisas* que dão título a este trabalho – influenciam a maneira como ensinamos e aprendemos música. A partir disso, a segunda premissa deste trabalho é a de que um curso ofertado via internet, mediado por computadores, tem características próprias relacionadas a esses elementos. Com base nesses dois argumentos, o objetivo desta pesquisa é identificar se a utilização de recursos tecnológicos digitais influenciou de maneira relevante as características da interdisciplina Seminário Integrador – Violão em algum momento da sua oferta no PROLICENMUS.

A concepção metodológica deste trabalho é a Cartografia de Controvérsia (CC), proposta por Latour (2012) para ser utilizada no contexto da TAR. O autor defende que o momento de controvérsia, em que opiniões sobre um mesmo assunto se opõem, é a melhor oportunidade para estudar a formação de um agregado social, pois é na controvérsia que muitas vozes divergentes se colocam. Depois de resolvido o impasse (momento chamado por Latour de caixa preta), o agregado está formado e as opiniões contrárias àquela aceita pela maioria tendem a desaparecer até que haja outra controvérsia. Na CC, o pesquisador deve

coletar dados do maior número de fontes possíveis e considerar os rastros (ações, registros) dos elementos da forma como se apresentam, não tentando interpretá-los à sua maneira.

A análise dessa questão a partir da Teoria Ator-Rede nos permite encarar as divergências e os questionamentos sobre materiais didáticos e metodologias de ensino como controvérsias; os elementos determinantes, que variaram em momentos diferentes do curso, como actantes e intermediários; e cada etapa de realização do curso, em que os questionamentos anteriores foram levados em consideração e uma proposta de ensino foi apresentada, como caixas pretas momentâneas. Os rastros que vamos seguir são os registros da realização do curso e da interdisciplina (os materiais didáticos disponíveis nos ambientes virtuais) e os depoimentos dos indivíduos diretamente relacionados à oferta dessa interdisciplina (coordenadora, professora e equipe de tutores).

Assim, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, descrita no capítulo três deste trabalho, foram analisadas as Unidades de Estudos e a estrutura dos materiais didáticos adotada por pelo curso, com o intuito de identificar mudanças ocorridas nas características dos materiais didáticos e na metodologia de ensino ao longo dos oito semestres de oferta da interdisciplina Seminário Integrador – Violão. Este é o primeiro objetivo específico desta investigação. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com os indivíduos envolvidos no processo de produção da interdisciplina. As entrevistas relacionam-se aos outros dois objetivos específicos da pesquisa: identificar controvérsias que provocaram mudanças nas características dos materiais didáticos e metodologias de ensino da interdisciplina e apontar os principais actantes nos processos de mudança de características desses materiais didáticos e metodologias de ensino. Essa etapa aparece descrita no quarto capítulo desta tese.

Com base nesse desenho de pesquisa, a pergunta que pretendo responder ao final do trabalho é: os recursos tecnológicos digitais tiveram influência relevante nas características da interdisciplina Seminário Integrador - Violão? O argumento que defendo é o de que um curso superior em música que se caracteriza em grande medida pela sua modalidade de ensino (a distância) e pelos objetos utilizados na sua oferta (internet e computadores) possui características específicas que se relacionam a esses dois elementos. Se for possível comprová-lo a partir da resposta à pergunta, ao final do trabalho, será possível discorrer com maior propriedade sobre a influência das tecnologias e da internet no que diz respeito às características da interdisciplina de Violão no PROLICENMUS e, em maior âmbito, discutir a influência desses elementos em processos de ensino de música.

## 2 CONTEXTOS E CONCEITOS

Na introdução deste trabalho, mencionei que ele parte da premissa de que objetos influenciam nossa forma de agir e que, por esse motivo, uma proposta de ensino de instrumento que tem como uma de suas características mais marcantes a oferta via internet teria características próprias diretamente relacionadas a esse fato. Neste capítulo, então, pretendo contextualizar o leitor nos diferentes âmbitos que fazem parte dessa premissa e em como se relacionam para dar origem a investigação. O capítulo se inicia com uma descrição sucinta do objeto de pesquisa, a interdisciplina Seminário Integrador – Violão no PROLICENMUS. Em função da grande quantidade de informações descritivas que serão apresentadas nos capítulos seguintes, trouxe aqui apenas características estruturantes que não serão abordadas em outros pontos do texto, mas que considere importantes para a compreensão do fenômeno. Apresento os fundamentos que nortearam a proposta de ensino de instrumento, as formas de acesso ao conteúdo, a estrutura de seus materiais didáticos, a maneira como era pensada a interação dos estudantes com esses materiais e a dinâmica de estudos a ser adotada a partir deles e o processo de produção desses materiais didáticos.

Na sequência da apresentação do objeto de pesquisa, introduzo a Teoria Ator-Rede (TAR), seus conceitos principais e a justificativa da sua adoção como marco teórico principal desta pesquisa. Mesmo sendo essa uma teoria que permite o estudo de fenômenos com ênfase nos seus atores não humanos, a formulação da TAR não faz referência a objetos relacionados às tecnologias digitais, o que justifica a seção seguinte à sua apresentação, na qual introduzo as coisas com as quais esta pesquisa se relaciona. Trago, nesse ponto, alguns conceitos da cibercultura que dialogam com a pesquisa e complementam os marcos teóricos propostos pela TAR. Também trago exemplos de trabalhos que abordam a influência dos objetos digitais e da cibercultura na produção musical. O capítulo encerra com considerações sobre o ensino de música mediado por novas tecnologias, a partir de bibliografia da área de Educação Musical.

## 2.1 CONTEXTO: A INTERDISCIPLINA DE VIOLÃO NO PROLICENMUS

A interdisciplina Seminário Integrador – Violão, no PROLICENMUS, enquanto proposta de ensino de instrumento ofertada via internet, já foi descrita sob diferentes aspectos em vários trabalhos acadêmicos dos quais foi objeto de estudo (WESTERMANN, 2010a; MARQUES, 2013; REBOUÇAS, 2015) e em relatos de experiência (TOURINHO et all, 2012; TOURINHO; WESTERMANN, 2009; 2012; 2013; REBOUÇAS, 2013; MARQUES, 2010; 2011; MARQUES JÚNIOR, 2013; WESTERMANN; MARQUES, 2010; MARQUES; WESTERMANN, 2011; WESTERMANN, 2010b), todos baseados tanto na experiência de oferta do curso quanto nos seus documentos fundantes (UFRGS, [s/d]; UFRGS, 2007; UFRGS, 2010). Por esse motivo, a contextualização apresentada aqui é mais breve do que aquelas encontradas nos trabalhos referidos e tem como objetivo suprir apenas a necessidade de contextualização do objeto de estudo.

A interdisciplina Seminário Integrador – Violão foi ofertada durante oito semestres, entre 2008/1 e 2011/2, e sua concepção possui dois fundamentos principais diretamente relacionados entre si. O primeiro é proporcionar uma formação voltada ao professor de música da educação básica, compreendendo as habilidades de execução no violão como um recurso para sua atuação docente e não como foco da sua formação – formar um professor capaz de utilizar o violão como ferramenta em suas aulas, e não um violonista. Nos pressupostos teóricos do projeto pedagógico desse curso, que, dentre outras coisas, davam ênfase ao canto como ferramenta central do desenvolvimento de habilidades musicais, origina-se o segundo fundamento dessa proposta de ensino de instrumento: as habilidades preponderantes a serem desenvolvidas no instrumento deveriam ser aquelas relacionadas ao violão enquanto instrumento acompanhador da voz. Como será visto na descrição das Unidades de Estudos, isso não significava que repertórios de outra natureza não deveriam ser trabalhados, nem que habilidades de outra natureza não fossem abordadas, mas que a ênfase principal deveria estar no desenvolvimento de uma gama de habilidades específicas voltadas para o acompanhamento do canto.

Os conteúdos dessa interdisciplina eram veiculados por meio da plataforma Moodle. Dentro dessa plataforma, cada interdisciplina possuía uma sala de aula virtual e, dentro dessa sala de aula virtual, eram apresentadas quinze Unidades de Estudos (UE). As Unidades de Estudos iam ao ar uma vez por semana em dias fixos (no caso do violão, toda segunda-feira), ao longo de quinze semanas durante o semestre letivo. Por definição, as UE concentravam os

assuntos a serem abordados e atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes no período de uma semana ou a partir do momento em que eram disponibilizadas. Sua estrutura interna era exatamente a mesma em todas as interdisciplinas do curso, variando somente em cores, que mudavam igualmente em todas as UE de cada semana.

A estrutura interna de cada Unidade de Estudos era composta por cinco seções:

- a) Apresentação – súpula e os objetivos daquela Unidade de Estudos;
- b) Conteúdo – conteúdos principais das Unidades, que abordam uma temática específica, normalmente em formato de texto;
- c) Atividades – lista das atividades a serem realizadas, relacionadas ao Conteúdo;
- d) Material de Apoio – expansão dos temas trabalhados na seção Conteúdo, com materiais que, de alguma maneira, aprofundavam estes temas;
- e) Referências – materiais de qualquer natureza, utilizados para a formulação daquela Unidade.

Mesmo sendo uma estrutura única e padronizada, as equipes de cada interdisciplina lidavam com as seções de maneiras diferentes. Será visto nos capítulos de análise desta pesquisa que essa é, inclusive, uma das principais características da interdisciplina de violão: variação na maneira de conceber cada uma das seções estruturantes e na forma de disponibilizar os conteúdos dentro delas.

Cada seção das Unidades de Estudos tinha o formato de uma apresentação de slides feitas no software Power Point. Sendo assim, as seções tinham um arquivo próprio com a quantidade de slides necessária para que o conteúdo fosse abordado. É uma característica bastante importante de ser mencionada (e que será retomada posteriormente, pois determinou a organização da coleta e análise dos dados desta pesquisa) é que, na seção Conteúdo, a orientação era de que, na medida do possível, cada slide abordasse apenas um assunto dentro do tópico principal. Por este motivo, a análise individual de cada slide da seção Conteúdo, bem como análises de cunho quantitativo (número de slides utilizados para abordar determinado conteúdo, por exemplo) foi considerada fator influente (mas não determinante) para identificarmos a ênfase que determinados conteúdos tiveram nos oito semestres de oferta da interdisciplina de violão.

As Unidades de Estudos da interdisciplina de violão tinham como parâmetro norteador no trabalho prático com o instrumento a orientação dos alunos, passo a passo, a cada tópico técnico ou repertório trabalhado. Ao longo do curso, essas Unidades de Estudos se caracterizavam de modos diferentes, mas inicialmente se apresentavam na forma de textos

explicativos ilustrados por partituras, letras cifradas, vídeos, áudios, animações e fotografias. Com o passar do tempo, a quantidade de informação textual ficou cada vez menor e foi dada maior ênfase ao material audiovisual.

Uma vez que a Unidade de Estudos ia ao ar, era esperado que o estudante interagisse com ela e utilizasse aquele material como guia de estudos do repertório a ser trabalhado. Nos polos presenciais, havia tutores responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, mas os alunos também poderiam interagir com os tutores a distância e com a professora da interdisciplina por meio de fóruns no ambiente virtual. As pesquisas de Westermann (2010) e Marques (2013) mostram que, na prática, tanto a interação dos estudantes com as Unidades de Estudos quanto o papel dos tutores presenciais nesse processo eram mais complexos do que acabamos de descrever. Entretanto, não iremos nos deter nesse ponto pois o aprofundamento dessa perspectiva de análise foge da proposta de investigação deste trabalho.

O processo de avaliação da performance dos estudantes no instrumento teve diferentes características ao longo dos oito semestres do curso, como será descrito no próximo capítulo. Entretanto, como característica geral, podemos dizer que essa avaliação era realizada por intermédio de gravações em vídeo realizadas nos polos, com frequências variáveis, enviadas ao professor e aos tutores a distância, avaliadas por estes e devolvidas com pareceres aos estudantes. Rebouças (2015) realizou uma investigação mais aprofundada sobre os procedimentos de avaliação de performance na interdisciplina, na metade final do curso.

A produção do material didático de Seminário Integrador – Violão ficava sob a responsabilidade da professora da interdisciplina, auxiliada por uma equipe de tutores que foi formada ao longo dos oito semestres da sua oferta. Na maior parte do tempo, essa equipe contou, além da professora, com cinco tutores que atuavam presencialmente em alguns dos polos onde o curso acontecia, mas que também desempenhavam a função de tutor a distância, avaliando as provas de instrumentos e produzindo o material didático. A cada semestre essa equipe se reunia presencialmente, e, nas reuniões, o semestre anterior era avaliado e o semestre seguinte era planejado. Definia-se o repertório a ser trabalhado ao longo do semestre, bem como outros eventuais conteúdos relacionados com a prática instrumental (exercícios de técnica, arranjos, etc.), as formas de abordagem e os recursos a serem utilizados (textos, fotos, vídeos). Era feita também a distribuição desses conteúdos entre as quinze Unidades de Estudos do semestre seguinte, assim como a distribuição das tarefas de cada um dos membros da equipe ao longo do semestre.

No decorrer do semestre, novas reuniões eram feitas, normalmente com frequência semanal, na qual cada Unidade de Estudos era discutida e revisada antes de ser considerada pronta e ser disponibilizada aos estudantes no ambiente virtual. Muitos textos eram escritos de maneira colaborativa. A própria produção dos materiais audiovisuais, das partituras e de outras mídias era definida e encaminhada nessas reuniões. Como os membros da equipe residiam em cidades diferentes, as reuniões eram realizadas via Skype, e todo o trabalho de produção colaborativa girava em torno da ferramenta de compartilhamento de arquivos na nuvem Google Drive, que permite a edição de documentos virtuais de maneira síncrona. Como será visto nos próximos capítulos, especialmente na análise das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos nesse trabalho, a formação da equipe e sua dinâmica de trabalho são eventos considerados de suma importância para o desenvolvimento da proposta de ensino aqui abordada.

## 2.2 TEORIA ATOR-REDE

O questionamento do termo "social" e o sentido que ganhou no campo das Ciências Sociais são a premissa inicial da formulação da Teoria Ator-Rede (TAR). Segundo Latour (2012), entende-se por "social" algum tipo de estrutura pronta com características próprias que influenciam e justificam o comportamento de quem (ou o que) faz parte dela. Ao discordar dessa definição, o autor entende que "social" faz referência à associação, e, por isso, o foco das ciências sociais deveria ser as associações que formam as estruturas, e não as estruturas já formadas; as causas e características das redes formadas por elementos distintos, e não os padrões de um todo supostamente homogêneo. Para ele, é o conjunto de elementos agregados que dá origem aos grupos sociais, e não o contrário. Assim, o "social não é visto como uma substância" (LEMOS, 2013b, p. 35), que transita de um elemento a outro dentro de um determinado contexto e influencia seu comportamento, mas como uma construção dos próprios elementos que a constituem.

A Teoria Ator-Rede fundamenta-se na compreensão dos "deveres das ciências sociais" (LATOURE, 2012, p. 33), defendidos por Gabriel Tarde, expoente da sociologia francesa do século XIX, cujas ideias eram opostas às de Durkheim – considerado o "pai fundador da sociologia científica", enquanto Tarde "foi neutralizado como mero precursor da disciplina" (VARGAS, 2007, p. 9). O autor defendia a ideia do estudo da sociedade a partir dos pequenos

fenômenos, pequenos núcleos de agentes e acontecimentos, que vão dando forma às grandes estruturas sociais.

Já não se repetiu bastante, por exemplo, que é uma mesquinha buscar a causa de uma revolução política ou social na influência marcada de escritores, homens de Estado, inventores de todo o tipo, e que ela brota espontaneamente do gênio da raça, das entranhas do povo, ator anônimo e sobre-humano? Mas este ponto de vista cômodo, que consiste em ver falsamente a criação de um ser novo no fenômeno, este sim novo e imprevisto, que o encontro dos verdadeiros seres suscitou, só é bom a título provisório. Uma vez esgotado, e rapidamente, pelos abusos literários cometidos, ele conduz a um retorno sério a explicações mais claras [...], que deem conta de um acontecimento histórico qualquer por ações individuais apenas, e especialmente por ações de homens inventivos, que serviram de modelo aos outros e se reproduziram em milhares de exemplares, espécies de células-mãe do corpo social (TARDE, 2007, p. 56).

A partir disso, desenvolve-se o argumento de que um grupo social se forma e constrói suas características a partir da ação de seus elementos, e cada elemento é constituído pela ação de outros elementos. Todo agente é, ao mesmo tempo, fonte e foco da ação, um ator e uma rede. Ator que age, e rede que é formada pela ação de outros. Latour (2012) usa o exemplo do teatro para tornar clara sua ideia de que o resultado dessa ação em conjunto é a perda da noção exata de quem está fazendo o quê. Ele afirma que, no palco, o ator está sempre acompanhado de iluminação, cenário, figurino, maquiagem, e que todos esses elementos atuam sobre e com ele (LATOURE, 2012, p. 75), e, por sofrer a ação de todos esses elementos, o ator acaba não atuando sozinho. Ator-rede, então, representa a ideia de que não existe ação isolada e de que aquele que age também é fruto da ação de outros, sendo ele também uma rede.

No estudo das associações, a TAR utiliza o termo actante, originado dos estudos de literatura (LATOURE, 2012, p. 86) e que pode ser definido como tudo aquilo que conduz à ação. Diferentemente do termo ator, totalmente referente ao ser humano que atua, a designação actante possibilita uma interpretação mais ampla, podendo fazer referência tanto ao elemento humano quanto ao não humano, como instituições, ideias e objetos. Parte-se do princípio, então, de que pessoas, objetos, instituições e ideias podem ter agência uns sobre os outros, podem agir ou dar significado às ações uns dos outros (NESPOR, 2011), sem que a priori haja uma hierarquia entre eles e podendo todos serem considerados actantes. Em suma, assim como as pessoas, os objetos e outros elementos não humanos também agem e nos fazem agir, na mesma proporção; os objetos modificam situações e também as formas como ações são realizadas.

Esse princípio de simetria entre os actantes humanos e não humanos é, talvez, uma das principais características da Teoria Ator-Rede. Esquentar água com ou sem panela, colocar um prego na parede com ou sem martelo, parar um carro com ou sem freio (LATOURE, 2012, p. 107), são exemplos simples, mas que são precisos o suficiente para deixar claro o ponto de que, em determinados contextos, os objetos modificam as formas de fazer algo e podem ser mais importantes do que o agente humano. Segundo Nespor (2011), objetos são centrais em qualquer contexto em que o social é materialmente heterogêneo – nenhuma interação depende somente das pessoas e a agência não é monopólio do indivíduo (pois pode aparecer também em instituições, prédios, paisagens e discursos).

Não é difícil assumirmos esse ponto de vista quando nosso foco passa a ser a cibercultura, as tecnologias digitais e os objetos que fazem parte desse contexto, especialmente aqueles que estão mais presentes na vida cotidiana de indivíduos de grandes centros urbanos. Ao acordarmos pela manhã e verificarmos a previsão do tempo no smartphone ou na televisão, decidiremos, baseados nisso, o que vestir e que artefatos levar para a rua. Se estamos com receio de que haja engarrafamentos em nosso caminho até o trabalho, aplicativos podem indicar rotas com menos trânsito, inclusive nos guiando em voz alta enquanto dirigimos. Não raro, indivíduos que buscam aprender a fazer algo (seja uma receita de molho de tomate ou um solo de guitarra) procuram o YouTube e lá obtêm orientações em vídeo, passo a passo, sobre como realizar determinada tarefa. Em todos esses exemplos, os objetos (e as informações inscritas neles) guiaram decisões, levaram os indivíduos a fazerem coisas, nos ensinaram algo.

Fenwick e Edwards (2010) defendem que as premissas de simetria entre humanos e não humanos e a busca pelas características de suas associações são totalmente aplicáveis aos fenômenos de transmissão e apropriação de saberes. Para além dos papéis de professores, estudantes, pais e funcionários, o ensino e a aprendizagem também podem ser explicados a partir do giz, do quadro negro, das bases de dados, das provas dos estudantes, das carteiras, dos equipamentos do pátio das escolas, dos projetos pedagógicos, dos currículos, etc. Além disso, os autores defendem que, quando a materialidade dos processos de ensino muda do papel para o formato digital, do orgânico para o mecânico, novas redes de associações se formam e mudam também as características do próprio processo, o que justifica o estudo das redes educacionais inseridas nos contextos das tecnologias digitais.

O termo utilizado para descrever o que acontece quando humanos e não humanos se associam e agem uns sobre os outros, alterando-se mutuamente, é tradução. Actantes

conectam-se e formam uma rede de ações que tendem à estabilidade. Em cada uma dessas conexões, um actante trabalha sobre outro para realizar uma tradução, para agir sobre e tornar-se parte de uma rede de ações coordenadas. A principal contribuição da TAR, nesse caso, é investigar os nós dessas redes, examinando como essas associações se constituíram e o que as sustenta (FENWICK; EDWARDS, 2010). A consequência do processo de tradução, de ação dos actantes uns sobre os outros, é o que a Teoria Ator-Rede nomeia de móveis imutáveis (LATOUR, 2011; 2012; FENWICK; EDWARDS, 2010). Móveis imutáveis podem ser percebidos quando dois professores preparam suas aulas, uma a ser ministrada presencialmente, a outra, online, em um ambiente virtual de aprendizagem, mas ambas fundamentadas em uma mesma teoria pedagógica. Certamente serão duas aulas diferentes, em função das redes de associações nas quais estão inseridas, mas ambas terão características comuns em função de serem fundamentadas pelas mesmas ideias. Essas ideias de uma suposta teoria pedagógicas estão, inicialmente, inscritas em livros, que se traduzem em pensamentos quando são lidos pelos professores, se traduzem em planos de aula e materiais didáticos, e, por último, se traduzem em aulas. A cada nova tradução, as ideias são alteradas e adaptadas de acordo com as associações que se formaram, num processo de alteração e adaptação constante que caracteriza os móveis imutáveis.

Sobre a função dos actantes dentro de uma determinada associação, a Teoria Ator-Rede ainda contrapõe as questões de fato e as questões de direito (LAOTUR, 2012; LEMOS, 2013b). Especialmente referindo-se aos objetos (mas sem excluir o agente humano dessa análise), é defendido que esses não possuem uma essência, uma função pré-determinada que será mantida a mesma independente das associações que forem realizadas (questão de fato). Os objetos, como os humanos, assumem a função que lhes é dada a partir das associações que fazem, influenciados pelos actantes aos quais estão associados, seja sofrendo a ação ou agindo sobre eles. Essa função se constrói e se reconstrói constantemente a cada nova associação (questão de direito). Ao desenvolver esse argumento aplicado aos fenômenos da cibercultura, Lemos (2013b) afirma que, a partir do momento em que objetos passam a ganhar propriedades infocomunicacionais (objetos que se conectam à internet e podem receber e enviar informações), esses mudam a sua função, e sua ação sobre determinados contextos é diferenciada em relação a quando esses não eram dotados dessa funcionalidade.

Em um estudo sobre o uso de computadores em contextos de ensino, Bigum (1998) afirma que, normalmente, em situações de ensino, o uso desses objetos parte da premissa de que eles são uma caixa-preta, cujas funcionalidades estão todas pré-definidas e devem ser

utilizadas nos processos de ensino. Concordando com esse autor, compreendo que tanto o estudo das tecnologias digitais nos processos educacionais quanto seu uso nessas situações devem partir de uma premissa diferente. A definição de como os recursos tecnológicos digitais são utilizados deve levar em conta as redes que se formam com eles e a partir deles, além de considerar que essas redes de associações é que vão definir o significado de seu uso. Ou seja, a tecnologia se tornará uma caixa-preta através dos usos que serão feitos dela, e não de funcionalidades pré-determinadas.

Entretanto, como afirmado anteriormente, as mudanças de função não se aplicam apenas aos objetos. Nespor (2011) realizou um estudo que investigou dois casos de indivíduos (uma professora e um técnico de uma universidade) responsáveis pelo desenvolvimento de dispositivos tecnológicos que tiveram grande impacto nos ambientes de ensino nos quais trabalhavam. Uma das conclusões as quais o autor chega é a de que os dispositivos em questão proporcionaram mudanças nos seus contextos educacionais, mas também nas relações e nas identidades dos actantes humanos envolvidos com aquela rede. Ou seja, a inclusão de novos elementos associados em uma rede pode promover tanto mudanças pedagógicas quanto mudanças de identidade das pessoas.

Voltando ao exemplo fictício utilizado a alguns parágrafos, da pessoa que procura aprender a realizar alguma tarefa por meio de um vídeo no YouTube, trago outros dois conceitos relevantes da Teoria Ator-Rede: intermediários e mediadores. Não me parece um problema afirmar que nessa situação fictícia exista ação dos objetos (computador, internet, YouTube) sobre o indivíduo que busca o vídeo, e também que haja diversas ações humanas sobre os objetos, uma vez que alguém os “programou” para que realizassem as tarefas solicitadas por eles. Mas, se analisarmos a situação por intermédio da TAR, podemos dizer que, mesmo quando os objetos agem sobre os indivíduos, esses não agem sozinhos, mas influenciados por outros actantes. Esses “outros actantes” são, por exemplo, os indivíduos responsáveis pelo desenvolvimento e montagem de um computador, os indivíduos que gravaram seus vídeos e alimentaram o YouTube com um conteúdo, ou que desenvolveram seus algoritmos de busca. E as ações dos indivíduos que usaram os objetos são influenciadas tanto pelos computadores e pelo próprio site, quanto pelas pessoas que agiram sobre eles.

A partir desse exemplo, podemos definir como intermediários aqueles elementos que fazem parte do agregado social, que transportam significados, mas não o alteram, e, por consequência, não são actantes. Ao questionarmos um usuário do YouTube que quer aprender a tocar um solo de guitarra, ele pode nos informar que tanto o computador quanto o site são

intermediários, pois simplesmente disponibilizam o acesso à informação postada por outro usuário, sem que ela seja alterada ou modificada. Dentro dessa pequena rede de associações, o YouTube pode ser considerado um intermediário, uma vez que a informação (vídeo), é inscrita nele por uma pessoa (ou seja, ele sofre a ação de uma pessoa) e é levada até outro ponto da rede (a outra pessoa) sem que haja qualquer tipo de modificação naquela informação inicial.

Entretanto, se analisarmos o algoritmo de busca do YouTube, provavelmente veremos que há protocolos de processamento de informação que influenciam a lista de resultados de cada usuário, o que, conseqüentemente, vai influenciar os vídeos que serão assistidos. À própria plataforma é dado esse “poder”, de definir vídeos que são mais assistidos do que outros. Nesse caso, YouTube não é mais um intermediário, mas um mediador. Chama-se de mediador o elemento que modifica, distorce, altera significados. Ele não é neutro, pois sua ação é influenciada por todas as ações das quais já foi foco. Por influenciar o comportamento dos elementos da rede, o mediador é sempre um actante.

Além de servir como ilustração para esses dois conceitos, o exemplo dado mostra que um mesmo elemento, em um mesmo contexto, pode desempenhar o papel de mediador ou de intermediário. E a própria definição de um intermediário ou de um mediador depende de uma série de associações de fatores, como o ponto de vista do interlocutor (para um usuário totalmente leigo, o YouTube pode ser um intermediário; para um programador, é um mediador) e o momento temporal no qual a análise é feita (possivelmente, os parâmetros do algoritmo que classifica a ordem dos resultados de uma busca no YouTube não tenham sido sempre os mesmos). Assim, corroboramos com o posicionamento de Fenwick e Edwards (2010), quando afirmam que a principal característica TAR não são seus conceitos ou seus métodos, mas o fato de que tratam tudo no mundo social e natural como efeitos gerados nas teias de relação em que estão localizadas. Nada tem forma ou efeito fora dessas redes de ação.

### **2.2.1 Cartografia de Controvérsia**

Como coloca Lemos (2013b, p. 107), “Se a TAR é uma teoria, a Cartografia de Controvérsias [...] é sua metodologia”. Cartografia de Controvérsia (CC) é a denominação dada à concepção que surge a partir do exercício prático da Teoria Ator-Rede. Mesmo caracterizada como uma metodologia, não possui regras fixas ou procedimentos padrão e tem

como ferramentas básicas somente a observação e a descrição (VENTURINI, 2010). A ironia trazida por Venturini ao utilizar o termo somente está no fato de que, segundo esse autor, basear-se apenas nessas duas atividades não torna o trabalho mais simples, pois, uma vez que a TAR trabalha com contextos de menor âmbito, tanto a observação quanto a descrição devem conter o maior número de detalhes possível. Conforme Latour (2012), a proposta da Cartografia de Controvérsia é desacelerar o processo de pesquisa, de forma que a observação seja rica em detalhes e em pontos de vista.

Venturini (2010) sugere três mandamentos da observação na CC. O primeiro é não restringir as ferramentas de coleta de dados, lançando mão do máximo de instrumentos dos quais dispuser o pesquisador. O segundo é não pretender ser imparcial, mas observar o objeto de pesquisa dos mais variados pontos de vista possíveis. O terceiro mandamento é priorizar o que os atores investigados têm a dizer, e não a interpretação do pesquisador sobre o que dizem ou, nas palavras de Latour, “seguir os próprios atores” (LATOURE, 2012, p. 31). Isso exige uma postura diferenciada por parte do pesquisador, uma vez que se assume que são os atores, inseridos no contexto, que têm melhores condições de conhecer o fenômeno a fundo, e não o pesquisador, que, normalmente, é um indivíduo externo e se envolve com o objeto de pesquisa por um tempo determinado.

Quando dois sujeitos de um mesmo contexto colocam opiniões divergentes sobre o mesmo assunto, quando opiniões entram em embate e tensões se criam entre determinados actantes, temos o que a Teoria Ator-Rede designa como controvérsia. A controvérsia é o momento em que associações estão sendo feitas e um agregado social ainda não está totalmente formado, é um período de negociações em que é possível analisar com maior clareza quem são os mediadores e intermediários, por meio da circulação de suas ações. Quando a associação ainda não está totalmente formada e suas regras não estão estabelecidas, é possível entender quais fundamentos e ideologias estão sendo debatidos e como determinarão o sucesso e o fracasso de um projeto.

Às associações formadas, com suas regras e dinâmicas estabelecidas, é dado o nome de caixa-preta. Essa representa o momento de estabilização de qualquer tipo de associação, em que não há mais controvérsias, até que uma nova problematização seja feita e a caixa-preta seja aberta novamente (LEMOS, 2013b, p. 55). Dentro da TAR, o pesquisador que investiga uma controvérsia só deve buscar a ordem e a explicação dos fatos depois que os atores todos tiverem aberto seus leques de controvérsias e depois de muita descrição. Não se deve disciplinar os atores ou criar categorias para encaixá-los, mas deixar que eles nos digam como

as categorias se estabelecem. São os atores que devem definir e ordenar o social, e não o analista (LATOUR, 2012).

A metáfora da cartografia vem nessa mesma direção. Ao desenhar um mapa, um cartógrafo vai querer coletar o maior número de dados possível de um terreno, a fim de que sua representação seja o mais fiel possível ao real, ao invés de tentar encaixar um recorte sinuoso em uma forma geométrica já existente (LATOUR, 2012). Dessa forma, descrever o social é mais um trabalho de coletar muitas informações buscando desenhar as associações e as controvérsias, ao invés de encaixá-las em algum tipo de categoria.

\*\*\*

Assim como na proposta de ensino do PROLICEN, acredito que ineditismo também seja um adjetivo a ser atribuído a essa pesquisa. Mesmo não se propondo a dar conta do fenômeno da interdisciplina de violão em todos os seus aspectos possíveis, é a primeira a tratar do objeto considerando toda a sua ocorrência, desde o início de sua oferta até o seu final. Justamente por este motivo, a Teoria Ator-Rede foi considerada o marco teórico mais adequado para a proposta de investigação – por permitir que, pela primeira vez, as associações que resultaram na estrutura de seus materiais didáticos e nas características metodológicas do ensino de violão fossem desenhadas. Além disso, a TAR se mostrou adequada por viabilizar que, a partir do desenho das associações mencionadas, fosse observado em que momentos os objetos tecnológicos eram actantes importantes nas associações e em que momentos foram meros intermediários (que fazem parte do agregado social, mas pouca ou nenhuma influência possuem na sua forma final). Ou seja, a metodologia proporcionou o estudo das coisas no ensino de música não como um fenômeno isolado, mas totalmente relacionado a todos os outros elementos que formaram esse agregado social chamado Seminário Integrador - Violão.

Ainda assim, considereei pertinente trazer a discussão para o campo das tecnologias digitais, como uma forma de delimitar de que coisas falaríamos neste trabalho. Isso não significaria mudar o parâmetro de análise, mas foi uma maneira de relacionar o objeto que se está estudando com o conhecimento produzido dentro desse tema. Na próxima seção deste capítulo, apresentarei alguns autores inseridos no campo da cibercultura que corroboram com a ideia de que o estudo das tecnologias digitais e da internet na sociedade contemporânea não pode ser visto como um fenômeno puramente técnico, isolado de diversos outros parâmetros

relacionados ao comportamento dos indivíduos, ideias e instituições, que tanto moldam quanto são moldados pela influência das coisas. Além disso, ao final da seção, serão abordados alguns trabalhos que ilustram como essas coisas influenciam a maneira como fazemos música.

### 2.3 AS COISAS

Em primeira análise, o termo *coisas*, neste trabalho, é tratado como sinônimo de objeto, sendo o oposto de sujeito, ser humano. Mas essa definição por si só é ampla demais e nela caberiam, de fato, quaisquer objetos pertencentes ao contexto desta pesquisa, dos prédios e estruturas físicas nas quais as atividades aconteciam até cadeiras, mesas e outros utensílios utilizados cotidianamente. A perspectiva ganha maior precisão quando colocamos esta pesquisa dentro do contexto da cibercultura e do ensino de música mediado por computadores conectados à internet, podendo assim dizer que as coisas que de fato queremos estudar são aquelas diretamente relacionadas ao fenômeno das tecnologias digitais e da internet.

Referimo-nos a esses objetos como coisas muito em função do fenômeno da *Internet das Coisas*. Essa se caracteriza como uma configuração de redes de comunicação na qual os objetos são dotados da funcionalidade de trocar informação sem que um agente humano dirija ou intermedeie o processo (LEMOS, 2013b). Segundo o European Research Cluster on the Internet of Things, dentro desse contexto, é esperado dos objetos

to become active participants in business, information and social processes where they are enabled to interact and communicate among them-selves and with the environment by exchanging data and information “sensed” about the environment, while reacting autonomously to the “real/physical world” events and influencing it by running processes that trigger actions and create services with or without direct human intervention (IERC, 2011, p. 10).

Mas, como já se viu nas seções anteriores deste capítulo, objetos que possuem a capacidade de trocar informações e dados sem que o agente humano esteja no núcleo principal da ação não são o foco deste trabalho. A nós interessa uma discussão que, de certa forma, se relaciona com a Internet das Coisas, mas que vai além dela. Como já mencionado na apresentação da Teoria Ator-Rede, nos interessa investigar a função que esses objetos assumem nos diferentes contextos nos quais estão inseridos e, principalmente, como eles se

associam com diferentes agentes, mudando tanto a sua função e significado quanto a nossa maneira de realizar tarefas. Nesta pesquisa, a ideia é compreender como essas coisas se configuram enquanto agentes influentes na maneira de ensinar música.

A partir da revisão de alguns autores inseridos no campo da cibercultura, foi possível identificar que existe uma visão compartilhada de que não é viável o estudo da função dos artefatos tecnológicos sem associá-los à função que cumprem dentro de cada contexto investigado. Na sua definição de ciberespaço, por exemplo, Levy (1999) coloca-o como sinônimo de rede, meio de comunicação gerado a partir da interconexão dos computadores em escala mundial. Essa definição, até então centrada nos objetos técnicos, é seguida de um complemento no qual o autor afirma que considera um erro definir o ciberespaço exclusivamente a partir de sua infraestrutura material, pois a rede deve ser compreendida a partir do "universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (1999, p. 17). Mesmo assumindo que não é de tanto interesse o estudo do fenômeno técnico em si, o autor considera importante "expor as grandes tendências da evolução técnica contemporânea", justificando a abordagem exclusivamente técnica como uma maneira de compreender "as mutações sociais e culturais que as acompanharam" (LEVY, 1999, p. 32).

Ainda nessa linha argumentativa, Levy considera inadequado o conceito de impacto quando aplicado a recursos tecnológicos, uma vez que a "tecnologia não é uma entidade autônoma, pois é feita pelo homem" (1999, p. 22). O autor segue defendendo que o estudo da técnica é apenas um ângulo a partir do qual são analisados os fenômenos humanos, que, por sua vez, são fruto da interação entre pessoas. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre "pessoas vivas e pensantes; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações" (1999, p. 22), sendo impossível separá-las. O estudo da técnica, então, apenas enfatiza a parte material e artificial desses dos fenômenos humanos, mas não pode considerar a técnica como uma entidade autônoma e independente de todo o resto. Para o autor, em qualquer circunstância, a técnica sofre a ação de "ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade" (1999, p. 23), e, por este motivo, as verdadeiras relações são criadas entre a técnica e o grande número de atores responsáveis pela sua invenção, produção, utilização e interpretação.

Dessa maneira, compreendendo que os artefatos técnicos não podem ser dissociados do agente humano, Levy (1999, p. 17) define cibercultura como "conjunto de técnicas (materiais

e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". São pertinentes algumas considerações de Levy sobre a técnica, quando comenta que nenhuma ação é por ela determinada, mas sim condicionada, no sentido de proporcionar as condições para que algo se efetive. Entretanto, abrir a possibilidade para que algo aconteça não significa de fato que algo acontecerá, pois a realização de uma determinada tarefa depende de uma complexidade muito grande de fatores. Do ponto de vista de Levy acerca dos artefatos da cibercultura, o único ponto que não dialoga com a Teoria Ator-Rede diz respeito à sua afirmação de que a influência da técnica nos fenômenos sociais, positiva ou negativa, nunca é a responsável sozinha pelos efeitos que gera, mas é parte de um grande complexo no qual os verdadeiros responsáveis são, normalmente, os indivíduos que a conceberam e a executaram enquanto instrumentos. Para a TAR, não existem "verdadeiros responsáveis", sejam eles indivíduos ou objetos. Essa responsabilidade é dividida e vai depender da rede de associações que se formou, podendo ser interpretado que os objetos possuem ação e efeitos sobre um determinado fato.

Em uma linha de raciocínio similar a de Levy, Bell (2001) defende a premissa de que podemos falar sobre ciberespaço partir de três linhas narrativas diferentes, que representam, cada uma delas, uma dimensão possível de análise do fenômeno: a dimensão material, a simbólica e a experiencial. Falar da dimensão material é colocar, no centro da narrativa, máquinas, cabos, eletricidade, programas, monitores, conexões, modos de informação e comunicação (email, websites, salas de chat). Na linha da dimensão material, a história que se conta diz respeito aos artefatos que dão origem ao ciberespaço, sua infraestrutura física, a rede de computadores interconectados, ligados por infraestruturas de comunicação. Isso significa, segundo o autor, narrar o surgimento e o desenvolvimento do computador enquanto artefato físico, sua relação com os momentos de guerra durante o século XX, o desenvolvimento do computador pessoal e o desenvolvimento do sistema de redes de computadores interligados que vai gerar a internet e, posteriormente, a World Wide Web.

A dimensão simbólica da narrativa sobre o ciberespaço diz respeito às imagens e ideias que as pessoas fazem dele. A condução dessa definição sobre o que é a dimensão simbólica do ciberespaço é dada pelo autor a partir de como ela é representada em manifestações artísticas populares e de como essas manifestações influenciam a maneira como as pessoas imaginam e concebem o ciberespaço. Nesse caso, simbólico tem a ver com representação. Como exemplo norteador dessas definições, Bell traz toda a concepção de ciberespaço

apresentada pelo movimento cyberpunk e, mais precisamente, pelo autor William Gibson na sua trilogia literária *Sprawl*, da qual faz parte o livro *Neuromancer*, um clássico do gênero e também o primeiro registro do uso do termo ciberespaço. Além dessas obras literárias, Bell ainda cita filmes como *BladeRunner*, *Total Recall* (no Brasil, *O Vingador do Futuro*) e *Matrix* como obras ficcionais que moldam a maneira como o ciberespaço é imaginado e, de certa forma, também moldam a nossa experiência com ele.

Na dimensão da experiência, o autor comenta que essa pode ser encarada a partir da intersecção entre as duas dimensões anteriores, material e simbólica, que trabalham para moldar a nossa experiência no ciberespaço. Bell ainda apresenta diferentes situações cotidianas, do simples processo de escrita de um texto no computador até o uso de efeitos visuais computadorizados na produção de um filme, para demonstrar que o ciberespaço pode assumir diferentes papéis a partir do tipo de experiência que proporciona àqueles envolvidos nela. Esse tipo de compreensão do ciberespaço, a nosso ver, relaciona-se diretamente com a fundamentação teórica deste trabalho, uma vez que considera que o ciberespaço pode ter diferentes compreensões a partir do uso que lhe é dado. Essa relação também é feita por entendermos que os objetos que pertencem a esse contexto mudam a maneira como realizamos tarefas, como no exemplo dado acerca da forma com que o processo de construção de um texto escrito muda a partir do uso de um computador, e não de uma máquina de escrever ou de papel e caneta, por exemplo.

Outro autor que corrobora com essa linha argumentativa dentro do contexto da cibercultura é Lemos (2013a). Ao traçar um panorama da técnica ao longo da história, o autor afirma que existe uma influência mútua entre técnica e conteúdos sociais, uma vez que a técnica se adapta e, ao mesmo tempo, molda a sociedade na qual está inserida (2002, p. 270). A partir disso, considera-se que, na cultura contemporânea, a técnica é resultado da sinergia entre as dimensões tecnológicas e sociais, sendo reducionista compreender a cibercultura exclusivamente a partir de sua dimensão técnica. O autor defende que a cibercultura é a relação criada entre técnica e vida social, é uma criação da cultura contemporânea totalmente associada às culturas digitais (LEMOS, 2013a, p. 15), sendo o resultado da convergência entre socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônicas.

Lemos também afirma que a cibercultura não é determinada pela técnica, mas resultado da maneira como a sociedade se apropria da tecnologia. Não estão excluídos da cibercultura o que há de trágico, violento, erótico ou lúdico na sociedade, pois essa exclusão a tornaria técnica e objetiva. Ao contrário, esses elementos todos, de certa forma, estão presentes na

cibercultura, e, por este motivo, seus artefatos não podem ser considerados neutros. O autor afirma ainda que a cibercultura é fruto não apenas de inovações técnicas, mas de movimentos sociais (LEMOS, 2013a, p. 103).

Do ponto das suas possibilidades de uso, Lemos (2013a, p. 69) define as tecnologias digitais da cibercultura como a fusão das telecomunicações analógicas e a informática, que trouxeram a um mesmo suporte – o computador – a possibilidade de veiculação de diversas formas de mensagens (vídeo, áudio, texto). O autor afirma que, progressivamente, as tecnologias digitais proporcionaram a passagem de formas massivas para individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. Assim, a circulação de informação passa a não obedecer apenas à hierarquia um-todos, mas sim à multiplicidade do formato de rizoma, todos-todos, a partir de uma comunicação bidirecional entre grupos de indivíduos e em tempo real. Proporciona interatividade e descentralização da informação.

Lemos ainda aponta como característica dessas novas formas de comunicação a ideia de não mais sermos espectadores de um espetáculo clássico, mas sujeitos que promovem o acontecimento da obra e da informação (LEMOS, 2013a, p.71). Essas tecnologias digitais, segundo ele, causaram mudanças estruturais na produção e distribuição da informação, tanto em jornais, televisões, rádios e revistas quanto no setor de entretenimento, como o cinema e a música. Representam, assim, uma dupla ruptura: no modo de conceber a informação (produção por processos microeletrônicos) e no modo de difundir as informações (LEMOS, 2013a, p.80).

Dentre esses novos modos de conceber e difundir a informação, Lemos (2013a), Levy (1999) e Kenski (2009) concordam que as tecnologias da cibercultura abriram margem para algumas dinâmicas próprias. Sobre isso, especificamente, Kenski afirma que

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.” (KENSKI, 2009, p. 14)

Assim, surgem junto com o ciberespaço e suas características de interconexão e virtualização novos formatos de informação, como o hipertexto e outros baseados na convergência texto, som, imagem e movimento (KENSKI, 2009).

Aplicada ao contexto educacional, a cibercultura abre margem para novos procedimentos pedagógicos e apresenta também novos problemas sobre como lidar com a aprendizagem e com os processos de formação. A interconectividade característica da cibercultura proporciona uma maior circulação do conhecimento, tanto em quantidade quanto em velocidade, o que demanda processos formativos mais coerentes com as necessidades individuais e em constante mutação. Dessa forma, aponta-se para processos educacionais não mais calcados em percursos e perfis de competências iguais, que sirvam para todos os indivíduos e que estarão centralizados todos em uma mesma proposta de ensino. Abre-se margem para uma busca pelo desenvolvimento de estruturas contínuas de formação, menos lineares e menos hierarquizadas em níveis – aprendizagens que promovam a colaboração entre os participantes e promovam o que Levy chama de “inteligência coletiva”, uma forma de inteligência universalmente distribuída, resultado da mobilização de diferentes habilidades por diferentes pessoas, atualizada em tempo real e que visa, principalmente, o enriquecimento de todos os indivíduos (LEVY, 1999; VERA, 2014).

Ao propor uma linha do tempo das tecnologias musicais, Himonides (2012) dispõe em série diversos artefatos que vão do papel até os mais modernos computadores, passando pelo metrônomo e pelo diapasão de garfo, pelo desenvolvimento na construção de determinados instrumentos musicais e pelas diferentes técnicas de gravação e registro sonoro. Todos esses objetos, segundo ele, devem ser considerados como tecnologias musicais e mudaram, de certa maneira, a forma como nos relacionamos com música. Em seus tempos, todos contribuíram de certa forma para algum tipo de mudança na relação dos indivíduos com a música.

Esse argumento vai ao encontro do que afirma Lemos (2013a), sobre o papel que os objetos possuem na evolução humana. Segundo o autor, assim como o ser humano intervém na natureza para a criação de objetos técnicos, esses, em contrapartida, também mudam não somente a maneira como os seres humanos realizam tarefas, como também mudam o próprio indivíduo. A evolução da humanidade, ainda segundo o autor, é fruto desse movimento de influência mútua. O ambiente natural sofre intervenção do ser humano, que cria os objetos técnicos que, uma vez incorporados e naturalizados, passam a fazer parte da cultura e também desnaturalizam o indivíduo, intervindo sobre ele e modificando o meio natural. Ainda segundo o autor, a “naturalização de objetos técnicos impulsiona uma progressiva artificialização do homem e da natureza, sendo mesmo impensável a existência do homem e da cultura fora desse processo” (LEMOS, 2013a, p.31).

Se, por um lado, somos nós, humanos, que criamos os objetos utilizados na música, por outro lado, esses objetos mudam a forma como nos relacionamos com ela, sendo, por vezes, mais influentes na definição de práticas musicais do que os indivíduos (na cultura ocidental, gêneros e estilos normalmente são melhor definidos por suas características estruturantes, e não pelos indivíduos que os praticam). Há uma influência mútua e, a priori, não hierárquica entre elementos humanos e não humanos na prática musical, sendo impossível isolar um ou outro na análise de um contexto.

Há diversos exemplos que podem ilustrar esse tipo de afirmação. No final do século XIX, as invenções do fonógrafo e do telefone deram início a novas formas de o homem relacionar-se com o som (FRITSCH, 2008), e, desde então, objetos elétricos e eletrônicos passaram a influenciar de maneira definitiva o desenvolvimento de novos objetos de música (instrumentos musicais, ferramentas de gravação, reprodução e disseminação). Em um estudo sobre o samba gravados entre os anos de 1917 e 1971, Cardoso Filho (2008) apresenta evidências de que as tecnologias de gravação e as novas práticas nos estúdios promoveram mudanças na sonoridade desse gênero, na duração das canções, estéticas dos arranjos, definições de timbre e na possibilidade de usos de variados instrumentos. Se esse exemplo apresenta um caso em que novos artefatos foram incorporados a uma prática musical, há outros que mostram que novos objetos podem não ser bem recebidos. Um exemplo foi a marcha contra a guitarra elétrica que, em 1967, mobilizou músicos da MPB sob a acusação de que instrumento era "a personificação do rock, do 'capitalismo ianque', da 'alienação da juventude'" e "responsável pela queda da audiência do programa de televisão 'O fino da Bossa', [...] que perdia público para o programa [...] intitulado 'Jovem Guarda'" (PEREIRA DE SÁ, 2014, p. 541). Com ou sem controvérsia, o fato é que novos objetos mudam o fazer musical e o seu produto.

A discussão sobre a produção artística na cibercultura e, dentro dela, a produção musical aparece também na obra de Levy (1999). O autor apresenta três características mais marcantes do que chama de ciberarte. A primeira delas é "a participação nas obras daqueles que as provam, interpretam, exploram ou leem" (p. 138). Essas pessoas, segundo ele, saem do lugar de espectador e passam não apenas a construir o sentido da obra, mas também são chamadas a intervir na sua materialização. A segunda característica, que pode ser considerada como uma consequência da primeira, diz respeito aos processos de criação coletiva nos quais tanto artistas colaboram entre si tanto quanto outros profissionais e também com os próprios espectadores (já não tidos como meros passivos, a partir da definição anterior).

A terceira característica principal da ciberarte, para Levy, é a criação contínua. Para o autor

A obra virtual é "aberta" por construção. Cada atualização nos revela um novo aspecto. Ainda mais, alguns dispositivos não se contentam em declinar uma combinatória, mas suscitam, ao longo das interações, a emergência de formas absolutamente imprevisíveis. Assim, o evento da criação não se encontra mais limitado ao momento da concepção ou da realização da obra: o dispositivo virtual propõe uma máquina de fazer surgir eventos (LEVY, 1999, p. 138)

No campo da música, o autor comenta a mudança de perspectiva que a possibilidade da gravação sofreu ao longo do tempo, de um processo inicialmente apenas voltado para o registro de manifestações, que, normalmente, estavam muito ligadas à tradição oral, passando a processos nos quais a gravação é o próprio instrumento da criação. Citando como exemplo o álbum *Sgt. Pepper's Lonely Heart Club Band*, dos Beatles, Levy fala sobre a necessidade de novas técnicas de mixagem e da impossibilidade da execução ao vivo de músicas produzidas em estúdio.

Como primeira consequência da possibilidade de digitalização dos processos de gravação está o acesso facilitado a ferramentas pelos músicos, que passam a poder assumir o controle da produção musical e também, graças à internet, divulgar sua produção. Para além disso, entretanto, os formatos digitais permitiram um impacto também nas próprias obras musicais, pois

cada ator do coletivo de criação extrai matéria sonora de um fluxo em circulação em uma vasta rede tecnossocial. Essa matéria é misturada, arranjada, transformada, depois reinjetada na forma de uma peça "original" no fluxo de música digital em circulação (LEVY, 1999, p. 144).

A partir desse contexto, Santini (2005) comenta que o uso de registros digitais põe em questionamento também a ideia de autoria musical. Justamente por estarem disponíveis em arquivos digitais, as obras musicais estão sujeitas a interferência de outro, acentuando a dimensão coletiva desse processo de criação. Além da dimensão da autoria, a própria construção do músico enquanto profissional passa ser questionada, pois a manipulação de tecnologias de produção musical também passa a fazer parte da gama de habilidades da profissão.

Em um trabalho de pesquisa acerca de processos criativos e disseminação de videoclipes amadores postados no YouTube, Caroso (2010) afirma que no “ciberespaço, comportamentos

surtem como próprios ou adaptam-se e transformam-se, como também acabam por transformar os agentes e os produtos” (CAROSO, 2010, p. 196). Além de mencionar mudanças nos conceitos de ética e popularidade, com a difusão do acesso a redes sociais e mecanismos de compartilhamento de material música e audiovisual, o autor ainda aponta que os ambientes virtuais vêm promovendo mudanças na maneira como a música é criada, compartilhada, fruída e comercializada, muito em função da cultura participativa e pelo sentido global de pertencimento, possíveis graças ao ciberespaço. Essas mudanças englobam, dentre outras coisas, uma certa quebra na barreira entre o amadorismo e profissionalismo, novas práticas de geração e curadoria de conteúdo e consumo e remix de conteúdos de outras pessoas.

A partir desse panorama geral, no qual foram apresentados autores inseridos na cibercultura que trabalham dentro das premissas adotadas neste trabalho, bem como alguns autores que ilustram a ideia de que tecnologias digitais possuem influência na produção musical, passaremos ao final deste capítulo, no qual trarei considerações sobre trabalhos da área de Educação Musical que tratam desse contexto, da cibercultura e das tecnologias digitais. Novamente, a ideia é que, a partir da apresentação do conhecimento produzido na área, seja possível relacionar essa produção específica com as características apresentadas pelo objeto desta pesquisa.

## 2.4 AS COISAS DO ENSINO DE MÚSICA

A seção anterior deste texto foi encerrada com alguns exemplos que ilustram a ideia de que os objetos inseridos no contexto da cibercultura trouxeram mudanças na maneira como nos relacionamos com a música. Nesse quadro, os processos de transmissão e apropriação de conhecimento musical também estão inseridos nas formas de interagirmos com a música e, conseqüentemente, também apresentam mudanças e inovações nas suas formas de ser. No campo da Educação Musical, não é possível afirmar que ensinar um instrumento com ou sem papel para registro (de partitura ou outros sistemas de notação musical) seja a mesma coisa, como também não é a mesma coisa estudar com ou sem metrônomo, com ou sem o banquinho para o pé, no caso do violão. Na Educação Escolar, por exemplo, ter ou não ter disponíveis instrumentos para a realização da aula de música é um fator determinante para decisões de planejamento. E, no caso da recente popularização de ferramentas de gravação de áudio e vídeo em aulas, novas possibilidades metodológicas são criadas e viabiliza-se “na sala de estudo a produção de materiais de áudio, seja para uso interno (feedbacks), seja para disponibilização online” (BORBA, 2013, p. 97). Os trabalhos mencionados a partir daqui buscam complementar um quadro no qual o ensino de música passa pelas ferramentas tecnológicas e, por meio delas, novas questões são incorporadas a esse fazer ou não.

Em um estudo realizado no contexto da educação básica, Cernev (2015) investigou como processos de aprendizagem colaborativa envolvendo recursos tecnológicos digitais influenciam a motivação dos estudantes para aprenderem música. Através de uma pesquisa realizada com uma turma de Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Paraná, a autora buscou desenvolver atividades de ensino de música que utilizassem recursos tecnológicos digitais e promovessem a aprendizagem colaborativa. Apoiado por extensa revisão de bibliografia, o planejamento das atividades buscou contemplar as potencialidades das tecnologias pertencentes ao campo da cibercultura, ainda considerando as possibilidades e características inerentes ao ensino em escolas públicas. Os recursos tecnológicos foram usados, segundo a autora, de duas maneiras: tanto como ferramentas mediadoras em atividades presenciais, quanto como meios para interação através da própria tecnologia, em ambiente virtual, como trocas de arquivos e comunicação via blogs e grupos fechados na rede social *Facebook*. Mesmo sem perder de vista aspectos problematizadores da própria prática docente na educação básica pública, a autora conclui que o uso de tecnologias e a utilização do ciberespaço para relações síncronas e assíncronas despertam a motivação dos alunos para

aprendizagem de música em sala de aula. Além disso, Cernev aponta a uma necessidade de maior formação dos professores para a utilização desses recursos em sala de aula.

Bechara (2015) investiga como ocorrem as interações entre jovens estudantes de música e a cibercultura musical no *Facebook* e quais são as implicações desse tipo de comportamento para a área de Educação Musical. O principal objetivo da pesquisa é compreender como compartilhamentos relacionados à música se articulam com a formação musical de jovens entre 18 e 29 anos, estudantes de música. Utilizando a etnografia virtual com observações participantes em comunidades do *Facebook* e entrevistas online assíncronas como metodologia, a autora conclui que comunidades online (que, nos casos citados pela autora, não giram em torno somente dessa rede social) tendem a ser mais efetivas na influência que possuem na formação musical de indivíduos, pois o *Facebook*, em seus usos corriqueiros, não se mostrou tão influente assim. Para ela, a rede social tem potencial para ser melhor absorvida nos processos de ensino e aprendizagem, no entanto a autora aponta que muitas informações circulam pela rede sem que tenham repercussão significativa na formação musical dos investigados. A partir disso, defende-se que os educadores musicais devam pensar em incorporar características inerentes desses ambientes em suas aulas, mas que, nestes casos, informações que circulam devem ser mediadas pelo educador.

A ideia de comunidades virtuais como um ambiente mais efetivo em processos de ensino e aprendizagem de música, mencionada no trabalho anterior, aparece claramente na pesquisa de Waldron (2013). Esse estudo examina o ensino e aprendizagem de música dentro de uma comunidade virtual chamada Banjo Hangout, cuja temática gira em torno do instrumento e seus gêneros tradicionais inerentes, como o Old Time e Bluegrass. Também baseada na etnografia no ciberespaço (“cyber ethnographic methods”), a autora comenta que a comunidade virtual investigada é mais sofisticada do que qualquer comunidade formal de ensino de música que exista, em termos de amplitude e profundidade de conteúdo e organização. O trabalho aponta para diversas características do ciberespaço que aqui se apresentam na prática como influentes no processo de ensino e aprendizagem, como a preocupação com o compartilhamento de informações e, principalmente, a colaboração e a cooperação entre os participantes do grupo. É dada ênfase à relevância do YouTube enquanto ferramenta discursiva de aprendizagem musical online, em função de suas características de facilidade de disponibilização de conteúdo audiovisual.

Ainda dentro do contexto das comunidades virtuais, Scotti (2011) realizou um estudo que tinha como objetivo desvelar os saberes e processos de apreensão e transmissão musical

desenvolvidos no espaço virtual Violão.org. Esse caracteriza-se como um fórum de discussão voltado para interessados em violão, com ênfase em todo o contexto que gira em torno do chamado repertório clássico do instrumento. Segundo a própria pesquisa, dentre os membros do fórum encontram-se violonistas reconhecidos, luthiers, alunos, professores ou simplesmente pessoas interessadas no tema. O trabalho envolveu aplicação de questionários com os membros do fórum, entrevistas com os moderadores e o que o autor se refere como “cena virtual”, descrição e análise de um episódio ocorrido dentro do fórum, como forma de analisar um conteúdo a partir do caminho percorrido por uma mensagem. Os resultados da pesquisa apontam para o fórum como um ambiente em que diversas características inerentes ao contexto da cibercultura se apresentam, como a formação de comunidades virtuais, o alto fluxo de informações e a necessidade de curadoria dessas informações por parte do usuário, ações de cooperação no intuito de geração de conteúdo e a colocação do usuário como consumidor e criador de conteúdo. O autor comenta que esses aspectos estão no centro da maneira como os saberes são transmitidos e apreendidos nesse ambiente e que podem servir de base para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais.

O ensino e a aprendizagem de música emergentes de situações não institucionalizadas também são foco do trabalho de Araldi Beltrame (2016), que acompanha três músicos envolvidos com práticas como  *mashups*,  *re-edits*, música eletrônica, covers e produções solo. Dentre as características da Educação Musical que se relacionam com essas situações, identificou-se um tipo de aprendizagem que ocorre a partir das trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos. Foi observada ainda uma preocupação com o produto final de seus trabalhos, mas sem que houvesse a necessidade de rotular os papéis de consumidor ou produtor. Segundo a autora, os processos de formação possuem menos amarras metodológicas ou institucionais, com os indivíduos assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem. Esses vêm tanto a formação por meio de cursos de curta duração, quanto a formação acadêmica como mais um espaço para a construção, mas sem fixar-se em nenhum deles.

Os trabalhos citados até aqui possuem em comum a investigação de situações de ensino e aprendizagem de música que envolvem o ciberespaço de uma maneira não institucionalizada. Todas as pesquisas foram realizadas em ambientes virtuais, mas nenhum desses ambientes possui vínculo com alguma instituição formal de ensino de música. Também é comum a todos esses trabalhos o fato de enxergarem, nessas situações, referências que deveriam ser incorporadas ao ensino de música formal e institucional no que diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas e do ciberespaço. Mesmo afirmando isso de maneiras

diferentes, os autores concordam que nesses ambientes as possibilidades inerentes exclusivamente ao uso desses recursos tecnológicos são incorporadas a procedimentos de ensino de maneira efetiva. Assim, a lógica adotada nesses ambientes poderia ser a da incorporação do planejamento de aulas de música que utilizem recursos tecnológicos.

Conclusões similares a essa, mas a partir de uma investigação inserida em um ambiente institucional de ensino, são apresentadas por Stowel e Dixon (2013). Por meio de um estudo etnográfico em duas escolas secundárias de Londres, discute-se o uso em salas aula de tecnologias que normalmente são associadas ao ensino não institucionalizado. Os autores defendem que, para além dos recursos tecnológicos utilizados pela escola, talvez seja mais produtivo que os professores aprendam a desenvolver suas aulas utilizando os recursos que os próprios estudantes estão acostumados a usar e que trazem consigo – notadamente, os smartphones. Consideram que os estudantes têm domínio e utilizam ferramentas tecnológicas em seus momentos de aprendizagem fora da escola, e que justamente a lógica desse tipo de uso é a que deve ser utilizada em sala de aula. Sugerem, por exemplo, que, ao invés de planejarem aulas girando em torno de um vídeo disponível no YouTube, as atividades possam envolver a busca por vídeos e utilização dos resultados que aparecerem no momento da aula. O YouTube é considerado uma ferramenta bastante integrada ao ensino de música, utilizado tanto por professores quanto por estudantes em diferentes circunstâncias, mas os autores ponderam que seu uso mais recorrente está vinculado à busca por vídeos já existentes e não à produção e compartilhamento de conteúdo. Mesmo compreendendo que a busca por vídeos já existentes não é um processo totalmente passivo, pois envolve habilidades de análise dos vídeos, discutem que a criação de material audiovisual pode ser uma atividade que estimula os estudantes a compreenderem que também podem ser produtores de conteúdo.

Novamente no contexto institucional de ensino de música, Borba (2011) investiga como as tecnologias relacionadas à cibercultura influenciam o fazer pedagógico de professores de instrumento do ensino superior. Tendo como fonte de dados principal a narrativa dos próprios professores, ele aponta diversas características que foram incorporadas a esse contexto em função da utilização desses recursos. O primeiro deles diz respeito ao acesso a discussões sobre repertório e, principalmente, a como os ambientes virtuais (notadamente fóruns) ajudam a reunir, em um mesmo ambiente, pessoas de diferentes perfís, além de proporcionarem a aproximação entre instrumentistas com os mesmos interesses, facilitando, assim, a troca de informações pontuais. Também são mencionados ganhos pedagógicos em função do contato entre professor e estudante em ambientes virtuais, que acabam se tornando extensões da sala

de aula. O acesso mais facilitado a informações musicais, não apenas de acervos de partituras, mas também de gravações, também é outro fator mencionado. O acesso facilitado proporciona, segundo o autor da pesquisa, uma atividade que ele chama de *revisão de gravação*. Similar à revisão de literatura, a revisão de gravação funciona como uma maneira de criar um banco de referências tanto interpretativas como técnicas a ser incorporado pelo estudante no seu processo de estudo. Também são mencionados pelo autor os registros das performances do próprio estudante em vídeo, como possibilidade de enriquecimento do processo de aprendizagem, pois podem ser vistos várias vezes pelo professor e pelo estudante, quanto por outras pessoas de outros lugares.

Até aqui, os trabalhos comentados nesta seção abordaram a relação entre tecnologias e Educação Musical de duas maneiras. Uma, como um elemento novo que traz diferentes possibilidades a contextos de ensino de música tradicionais, como a escola regular e universidade. A outra abordagem trata de contextos inerentes às próprias tecnologias, como redes sociais e comunidades virtuais. Esses contextos não se organizam a partir de atividades de ensino de música, mas todos os autores concordam que neles ocorrem processos de ensino e aprendizagem que não só merecem ser investigados pela área de Educação Musical, como podem servir de referência para a formulação de propostas de ensino formal de música.

No restante do capítulo vou tratar de trabalhos sobre Educação Musical a Distância. Em função de esta tese se dispor a analisar o seu objeto de pesquisa enquanto fenômeno inserido no contexto da cibercultura, os trabalhos sobre os quais falarei são aqueles cuja oferta foi realizada via internet. Por serem ofertados via internet, considero que os cursos a distância estudados pelas pesquisas comentadas na sequência relacionam-se com as duas maneiras de abordar a relação entre tecnologias e Educação Musical. São, ao mesmo tempo, cursos que pertencem a um contexto tradicional de ensino de música – às instituições de ensino superior –, mas que são inerentes ao contexto da cibercultura, por terem sido pensados para serem ofertados via internet.

A pesquisa de Torres (2012) teve como objetivo compreender como se constitui a pedagogia musical online que se configura no ambiente no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Utilizando como objeto de pesquisa o curso de Licenciatura em Música a Distância ofertado pela Universidade de Brasília, a autora define pedagogia musical online como metodologias, recursos e materiais didáticos utilizados e o direcionamento desses aportes teórico-metodológicos no processo formativo do curso, a partir da relação entre a plataforma Moodle, ferramentas, conteúdos e seus atores sociais. A autora coloca que as ferramentas

utilizadas na plataforma assumem o papel de mediadores da relação entre os sujeitos e os conteúdos, mas influenciam a seleção e a elaboração de materiais didáticos, a organização do tempo e do espaço e as formas de interação entre os sujeitos envolvidos.

Fundamentado pela Teoria Ator-Rede, acredito que essa definição de pedagogia online merece pelo menos alguma problematização, especialmente na consideração da plataforma como um mediador da relação entre os sujeitos e o conteúdo. Considerando as definições de mediador adotadas nesta pesquisa – como aquele que apenas carrega significado alterando seu sentido –, pode-se dizer que as ferramentas online podem ser consideradas como tal, mas também podem ser analisadas como intermediários dessa relação, uma vez que, dependendo de como a proposta de ensino se estrutura, as ferramentas digitais podem não promover mudanças e não serem influentes, nem nos formato de disponibilização daquilo que se ensina, nem na própria maneira de ensinar. Essa discussão será retomada mais adiante neste trabalho, tanto no capítulo de análise das entrevistas dos sujeitos quanto nas suas conclusões.

Com o objetivo de “investigar o atual ensino de Música a distância no Brasil entre universidades públicas, envolvendo alunos que utilizam a internet como principal meio de ensino-aprendizagem através da educação a distância”, Pereira (2014, p. 17) realiza um estudo sobre três disciplinas de dois cursos EaD brasileiros de música, ligados à UAB. Nos resultados da pesquisa, o autor comenta que interferiram na compreensão e na assimilação de conteúdos a utilização insatisfatória de material instrucional no formato de vídeos e áudios e a pouca participação e colaboração dos estudantes nos ambientes virtuais ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. O autor também coloca como problemas nesses contextos a demora no envio de feedbacks dos tutores aos alunos sobre a realização das atividades.

Dentro do campo da educação musical a distância, mas já trabalhando especificamente com o ensino de instrumentos musicais, Gohn (2011) apresenta uma pesquisa-ação que trata da elaboração de uma proposta de disciplina de percussão em um curso a distância, bem como de sua aplicação e avaliação. Sobre as considerações que faz acerca dessas experiências, diversas pontuações feitas pelo autor merecem atenção, por se relacionarem com a pesquisa em questão. Ele comenta que o ensino de instrumento via internet foi viável, primeiramente, pela utilização da gravação de vídeos pelos alunos e por os feedbacks especializados e individualizados oportunizarem o monitoramento dos processos de estudos dos estudantes. Entretanto, a comunicação via audiovisual teve suas limitações, muitas vezes pela grande quantidade de alunos a serem atendidos e pela impossibilidade de se gravar vídeos de

demonstração a partir de cada uma das dúvidas surgidas. Sobre a produção de materiais, o autor comenta que o uso de vídeos produzidos previamente não permite flexibilidade frente às dificuldades dos estudantes, mas a ideia de trazer mais de uma versão de um mesmo conteúdo abordando dificuldades diferentes foi a maneira de conciliar essas diferenças.

O autor aponta para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a relação entre o suporte utilizado para veicular as aulas a distância e as estratégias de ensino. Sobre pesquisas que tratam do desenvolvimento de ferramentas para feedbacks automatizados aos estudantes, ele afirma que, em determinados campos do ensino de música, isso pode ser uma alternativa viável, mas não para o ensino de instrumentos musicais.

Costa (2013) investiga como ocorre o ensino do teclado, no âmbito do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB), e como se dá a utilização das tecnologias digitais nessa modalidade de ensino, por serem importantes ferramentas para veiculação do ensino online. Em seu trabalho, o autor relata que, nos primeiros semestres de oferta do curso, foram encontradas dificuldades em função da falta de instrumentos musicais nos polos e também por causa de conexões de internet lentas nas localidades dos polos, bem como pela falta de equipamentos adequados para a realização de webconferências. Segundo o autor, essas dificuldades tiveram impacto na efetividade das aulas nos primeiros momentos. Em função do foco de sua coleta de dados estar totalmente nos professores que ministram as disciplinas de instrumento, o autor comenta que os professores estudados tinham pouca experiência em Educação a Distância e que basearam seus planejamentos numa transposição online das atividades presenciais que costumavam realizar. A partir disso, aponta para a necessidade de que se tomem como parâmetros experiências de outras universidades que realizam cursos na modalidade a distância, como forma de evitar um ensino presencial virtualizado, e também não pautar o ensino online apenas nos desafios proporcionados pela inclusão dos recursos tecnológicos.

Também com foco nos professores da disciplina de Teclado no curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), Rossit (2014) investiga a base de conhecimento docente desses sujeitos. O autor comenta que as crenças desses professores sobre educação a distância foram construídas ao longo da própria experiência na modalidade e que foi necessário que os professores revisitassem sua base de conhecimentos docentes, especialmente para articular tecnologias às propostas de ensino de instrumento. Os resultados ainda apontam que há reflexos da experiência na forma como esses professores passam a ensinar nos cursos presenciais. As influências giram em torno do

maior uso de recursos tecnológicos digitais em sala de aula e de um maior cuidado e atenção com organização de planejamentos.

Diferente das propostas anteriores, nas quais se investigam cursos de ensino superior ofertados totalmente a distância, a pesquisa de Ribeiro (2013) tem como foco a oferta de uma disciplina prática de violão, oferecida via EaD, dentro de um curso presencial de licenciatura em Música. Nessa pesquisa, o objetivo foi compreender os processos motivacionais nas interações síncronas e assíncronas nas aulas de violão a distância, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Como resultado da pesquisa, o autor conclui que as interações online puderam satisfazer as necessidades de competências dos estudantes e que os fatores que prejudicaram a competência dos estudantes não têm relação direta com a tecnologia. Sobre as ferramentas de interação adotadas nessa experiência, comenta que aquelas de característica assíncrona foram mais efetivas no sentido de manter os estudantes engajados ao longo da oferta da disciplina – e também foram consideradas significativas quando associadas a recursos audiovisuais que lidavam especificamente com a aprendizagem do violão. As ferramentas de interação síncronas não foram consideradas suficientes para as necessidades psicológicas básicas, mas tiveram peso importante para desenvolver no estudante um sentimento de pertencimento e proximidade, substituindo, de certa maneira, o contato presencial.

Reflexões a partir de experiências de ensino de instrumento dentro do PROLICEN, objeto desta pesquisa, também já fazem parte do escopo bibliográfico produzido sobre ensino de instrumento na modalidade a distância. São, até o momento desta pesquisa, quatro os trabalhos que tratam pontualmente o ensino de instrumento nessa proposta de ensino. Tendo como foco a interdisciplina Seminário Integrador – Teclado, Santos (2013) verificou a correspondência entre o repertório trabalhado na interdisciplina e as metas de ensino propostas por meio do material didático. Para isto, a autora elaborou uma ferramenta de análise que deu conta de diferentes aspectos do repertório e da sua abordagem, submetendo à análise cada uma das peças trabalhadas ao longo da oferta da interdisciplina. Os resultados desse trabalho apontaram para lacunas na correspondência entre o repertório e os objetivos propostos. Sobre questões relacionadas às tecnologias, especificamente, a autora conclui que a utilização de recursos tecnológicos foi subaproveitada. Segundo ela,

o aluno poderia ter sido orientado com maior ênfase a utilizar os recursos do próprio instrumento teclado e ainda associá-las ao uso das tecnologias de

informação e comunicação, compartilhando arquivos de vídeos e/ou áudios, apropriando-se das tecnologias disponíveis (SANTOS, 2013, p. 127).

Ainda segundo a autora, o curso promoveu tais aprendizagens, mas não foram aproveitadas de maneira satisfatória dentro da interdisciplina de teclado.

Dos trabalhos que abordam a interdisciplina de violão, além de minha própria pesquisa de mestrado (WESTERMANN, 2010), que investiga os fatores que influenciam na autonomia do aluno de violão deste curso, outras duas de pesquisa já foram produzidas. Rebouças (2015) discute os modelos de avaliação da performance no violão, seus instrumentos e metodologias. Utiliza a análise de documentos obtidos nas plataformas de ensino do curso, bem como o contato com participantes do referido curso. Por identificar semelhanças e diferenças entre os processos avaliativos ao longo dos quatro últimos semestres, esse trabalho apresenta relação direta com a pesquisa que desenvolvo. Como semelhanças, ele aponta a avaliação por pontos de prova, exigência de gravação cumulativa e a utilização de pareceres descritivos como feedback aos estudantes. As características contrastantes indicadas pelo autor foram o número de gravações, que variou entre os semestres, as características internas das Unidades de Estudos que abordavam os procedimentos, a alteração nos números de pontos de provas e a adoção de avaliação por rubrica nos últimos semestres.

Ao final do trabalho, o autor comenta sobre a não utilização de portfólios audiovisuais a partir de ferramentas disponíveis, como o YouTube e blogs, nos processos avaliativos. Para ele

Estes portfólios poderiam ser um caminho a aplicação no ensino de instrumento a distância de uma proposta de avaliação triangular que considerasse a autoavaliação, a avaliação entre pares e a avaliação feita pelo professor (REBOUÇAS, 2015, p. 125).

Já a pesquisa de Marques (2013) teve como objetivo verificar como o material didático de violão orientou o estudo dos alunos do curso e como esse material auxiliou a prática de instrumento dos sujeitos. O autor conclui que os estudantes que se declararam iniciantes ao entrar no curso demonstraram maior interesse em consultar as Unidades de Estudo e interagir com os tutores para estudar violão. Nos participantes que se declararam ser mais experientes ao ingressar no curso, esse comportamento foi menos acentuado.

Neste capítulo fiz uma breve apresentação do objeto de pesquisa, da fundamentação teórica a partir da qual o objeto será analisado e também relacionei a fundamentação com trabalhos específicos inseridos no contexto da cibercultura e sua aplicação no contexto da Educação Musical. É a partir desse panorama que partiremos para os próximos capítulos desta tese, que constam da pesquisa de campo realizada, que busca identificar como as tecnologias influenciaram as características dos materiais didáticos e metodologias da Interdisciplina Seminário Integrador – Violão no PROLICENMUS.

O próximo capítulo traz a análise de todo o material didático do curso, a estratégia adotada para que se pudesse identificar suas características e as mudanças que essa proposta sofreu ao longo de sua oferta. Depois de mapeadas as mudanças, o capítulo seguinte traz as considerações dos sujeitos envolvidos com sua elaboração, como uma forma de identificar os motivos destas características e mudanças terem se desenhado da maneira como foram. A partir destas considerações, vamos verificar em que momentos as coisas das quais tratamos aqui foram relevantes para o desenho destas características.

### 3 ANÁLISE DAS UNIDADES DE ESTUDOS

A primeira etapa de coleta de dados desta pesquisa teve como objetivo identificar mudanças ocorridas nas características dos materiais didáticos e metodologia de ensino ao longo dos oito semestres de oferta da interdisciplina Seminário Integrador - Violão. Uma vez estabelecida a Cartografia de Controvérsia (LATOURE, 2012; LEMOS, 2013; VENTURINI, 2010) como concepção metodológica da pesquisa, nesta etapa foram adotadas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BAUER, 2007) como ponto de partida para a coleta de dados, complementadas por textos descritivos que trazem informações mais aprofundadas sobre as categorias analisadas.

A análise de conteúdo se origina dentro do campo das ciências sociais como um conjunto de técnicas voltadas para a análise de textos, buscando não apenas dados quantitativos sobre a ocorrência de determinados elementos, mas também a mensuração de suas características qualitativas (BAUER, 2007). Segundo Bardin (2011), através da análise de conteúdo é possível a descrição analítica do conteúdo de mensagens por meio de procedimentos sistemáticos. Entretanto, a autora compreende que a aplicação desse conjunto de técnicas não se resume ao texto escrito e defende que mensagens de qualquer natureza podem ser analisadas a partir desse viés.

A construção das ações metodológicas desta etapa da pesquisa seguiu as fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011, p. 126): (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (2011, p. 126).

A primeira decisão a ser tomada, anterior ao início da coleta de dados propriamente dita, foi relativa às fontes que seriam consultadas para que o objetivo proposto fosse alcançado. A opção pelas Unidades de Estudos (UE) como documento central a ser analisado se deu de forma natural, influenciada tanto pela bibliografia produzida sobre o PROLICENMUS quanto pelo envolvimento profundo que tive com o objeto de estudo, durante os anos em que desempenhei o papel de tutor no curso. Durante a sua oferta, eram as UE que continham os assuntos a serem abordados e as atividades a serem desenvolvidas, semana a semana, em todas as interdisciplinas. Em outras palavras, as UE eram as aulas a distância, eram o centro da ação pedagógica – preparadas pelo professor e pela sua equipe de apoio e disponibilizadas aos alunos que deveriam estudar a partir das orientações ali contidas. Na interdisciplina de violão, as UE eram o material didático que orientava o trabalho prático do estudante no

instrumento, com instruções sobre o conteúdo a ser estudado e habilidades a serem construídas (WESTERMANN, 2010, p. 32-33).

As Unidades de Estudo não eram a única fonte de informação para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, mas, sendo elas o centro da ação pedagógica, materializam todas as contribuições dadas pelos seus actantes, reunidas e equilibradas em um documento responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Sendo esse processo uma ação que envolve humanos (professores, tutores, estudantes, funcionários administrativos, etc.) e não-humanos (espaço físico, infraestrutura tecnológica, livros que contém fundamentação teórica, etc.), é coerente afirmar que todos são, em alguma medida, responsáveis pelas características dessa ação, variando o grau de importância de cada um, de acordo com o momento. As Unidades de Estudos, então, representam crenças compartilhadas e demandas dos indivíduos envolvidos, possibilidades estruturais, recursos humanos e materiais disponíveis no momento em que foram elaboradas. São fruto de negociações e consensos e apresentam um produto pronto com o qual o aluno interagiu e para o qual recebeu sua orientação. Enfim, as UE são a “caixa-preta” do ensino de violão em cada momento em que foram disponibilizadas no ambiente virtual e representam aquilo em que se acreditava como a melhor forma de se proceder.

Na etapa de "pré-análise" foram definidos a "unidade de registro", o *corpus* da pesquisa e as categorias de análise. A forma das UE se assemelha à de um arquivo de softwares de apresentação (Power Point, Pages), no qual cada *slide* corresponde a um fragmento de conteúdo que, normalmente, se encerra nele mesmo. Por esse motivo, adotou-se o *slide* como “unidade de registro”. Essa característica dos materiais didáticos é fundamental para que se compreenda a importância dada à quantidade de *slides* em cada uma das categorias analisadas. Como normalmente os *slides* encerram em si mesmos o conteúdo, a quantidade de *slides* que uma categoria possui diz muito sobre a importância de cada conteúdo dentro do escopo de conhecimento abordado na interdisciplina. Foi definido, assim, que cada *slide* seria analisado isoladamente e, uma vez finalizada a análise, os agrupamentos seriam feitos de acordo com as informações necessárias.

A delimitação do tipo de informação a ser coletada dentro de cada *slide* das Unidades de Estudos também se deu a partir da própria interação com os materiais e o tipo de informação que neles estava disponível. Foi definido, assim, que as informações deveriam dar conta do conteúdo (técnico violonístico, interpretativo, teórico, etc.) de cada slide, da maneira como o conteúdo era abordado e dos recursos utilizados para a sua abordagem.

A organização estrutural das Unidades de Estudo foi mantida a mesma durante todo o curso, sendo composta de cinco seções: *Apresentação*, *Conteúdo*, *Atividades*, *Material de Apoio e Referências*. Pela sua relevância, por apresentar a maior quantidade de informações e por contemplar o que de mais relevante se apresenta na UE, a seção *Conteúdo* foi priorizada na coleta de dados. Dentro da seção *Conteúdo*, foram excluídos os *slides* de introdução, recorrentes em praticamente todas as Unidades de Estudos. As seções *Atividades* e *Material de Apoio* foram consideradas seções secundárias – com um grau de importância que variou durante a oferta da interdisciplinar – e, por esse motivo, possuem quantidade menor de categorias de análise. Não foram criadas categorias para as seções *Apresentação* e *Referências*. Suas informações foram utilizadas, quando necessário, apenas na elaboração dos textos descritivos que aprofundaram as análises iniciais.

Ainda sobre definição do *corpus*, não é possível negar que a decisão de colocar a seção *Conteúdo* como centro da análise, seguida por *Atividades* e *Material de Apoio*, também tem relação com meu envolvimento na produção das Unidades de Estudos. Enquanto membro da equipe, afirmo que nossa compreensão sobre essa estrutura era a de que o centro de todo o trabalho foram os *slides* de *Conteúdo*, pois era dada para eles a maior atenção. Com o decorrer da leitura deste capítulo, essas justificativas serão aprofundadas e se apresentarão de maneira mais clara e coerente, pois os dados apresentados vão ao encontro das afirmações sobre a centralidade da seção *Conteúdo*.

Feitas todas essas delimitações, iniciou-se de fato o processo de construção de categorias de análise, processo que ocorreu de forma paralela e não linear. Conforme orienta Bardin (2011), foi feita uma primeira interação com os materiais didáticos, na qual buscou-se identificar as características marcantes nos materiais e que deveriam ou poderiam dar origem às categorias de análise. Foi necessária flexibilidade na formulação dessas categorias, para que fossem coerentes com os objetivos da pesquisa e com o próprio objeto estudado, uma vez que estava sendo analisado dessa maneira pela primeira vez e, de fato, apresentou muitas variações de características.

### 3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

#### 3.2 Categorias e grupos de análise da seção Conteúdo

##### Formato de apresentação das informações nos slides

Esse grupo de categorias foi criado em função de uma característica aparente na interação com os materiais didáticos. Indica quais são os formatos utilizados para apresentar as informações no corpo dos *slides*. São duas as categorias nesse grupo:

- a) Somente texto;
- b) Texto acompanhado por ilustração.

Normalmente as ilustrações referendadas na segunda categoria dizem respeito a diagramas (esquemas que indicam a forma de uma peça, por exemplo), imagens (de acordes, de braços de acordes) ou excertos de partitura.

##### Quantidade de caracteres por slides

Essa categoria considera apenas os textos que se referem à exposição do conteúdo principal, ignorando títulos (da Unidade e do próprio *slide*) ou textos de referência contidos no *slide* (número de página, autoria, marca da interdisciplina, etc.).

##### Assunto

O grupo de categorias nomeado *Assunto* faz alusão ao conjunto de conteúdos abordados em um *slide*. Por opção, não foram descritos os conteúdos de cada *slide*, um a um, mas a partir da classificação por Assuntos é possível identificar de maneira geral o que vinha sendo trabalhado em cada *slide*. As categorias são:

- a) Não Se Aplica: quando o conteúdo do *slide* não é classificável em nenhuma das categorias abaixo, seja por não haver uma classificação definida, seja por ter características que não ocorrem em quantidade significativa.
- b) Repertório Solo: quando os conteúdos abordados no *slide* dizem respeito a técnicas de execução do violão como instrumento solista, relacionadas a uma obra específica.

- c) Repertório Acompanhamento: quando os conteúdos abordados no *slide* dizem respeito a técnicas de execução do violão como instrumento acompanhador, relacionadas a uma obra específica.
- d) Exercícios de Técnica: quando os conteúdos do *slide* abordam exercícios de técnica, sem relação manifesta com algum repertório que esteja sendo trabalhado.
- e) Técnicas de Arranjo: quando os conteúdos do *slide* dizem respeito a técnicas de construção de arranjos.
- f) Repertório de Execução em Conjunto: quando os conteúdos do *slide* dizem respeito à execução de repertório em conjunto.
- g) Orientações para Atividade de Avaliação e/ou Apresentação: quando o conteúdo dos *slides* apresentar orientações para a realização de atividades avaliativas e/ou apresentações.
- h) Técnicas de Violão Acompanhamento: quando os conteúdos abordados no *slide* dizem respeito à execução do violão como instrumento acompanhador, mas não há relação explícita com alguma obra no *slide*.
- i) Leitura: quando os *slides* possuem conteúdos relacionados à introdução à leitura de partituras.

### Abordagem

As categorias agrupadas sob o rótulo *Abordagem* fazem referência à maneira como os conteúdos são abordados dentro do *slide*. São elas:

- a) Orientação para a Prática (Prática): quando o conteúdo do *slide* é composto, total ou predominantemente, por orientações que visam a execução de alguma ação no instrumento. Explicação de conteúdos conceituais relacionados com a técnica do instrumento (conceito de ligado e conceito de vibrato, por exemplo), quando não representam a totalidade do *slide*, fazem parte dessa categoria. Encaminham, do ponto de vista técnico, a execução do repertório.
- b) Teórica, Analítica ou de Contextualização (Teórica): quando o conteúdo do *slide* é composto, totalmente ou predominantemente, por informações contextuais sobre o repertório abordado, análises sob diferentes aspectos ou outras informações sobre a execução, mas que não dizem respeito à orientação para a execução no instrumento.

c) Teórica, Contextual ou Analítica Relacionada à Execução (Teórico-Prática): pode ser considerada a fusão das duas categorias anteriores. Diz respeito a conteúdos que trazem orientações para a execução prática, mas não de maneira exclusiva nem predominante. São orientações para atividades fora do instrumento que possam auxiliar na prática (solfejos, escuta dirigida), informações estruturais do repertório que justifiquem escolhas de performance (tonalidade, textura, forma). Análises ou textos totalmente expositivos sobre pontos de vista técnicos fazem parte dessa categoria.

Os nomes das categorias, utilizados tanto nas tabelas apresentadas quanto nos textos descritivos, serão aqueles entre parênteses. Esses não representam de maneira precisa o que cada categoria significa, mas são mais curtos e diretos, o que simplifica a apresentação das informações e facilita a leitura.

### Material Multimídia de Orientação

A maior parte dos *slides* das Unidades de Estudos possui *hiperlinks* para materiais multimídia que complementam os conteúdos presentes no próprio corpo do *slide*. As categorias inseridas em “Materiais Multimídia de Orientação” representam o tipo de material multimídia utilizado. Também fez parte da análise a contagem de quantos destes materiais havia por *slide*. As categorias são:

- a) *Link* Quebrado ou Destino sem Acesso
- b) Vídeo Demonstrativo: material audiovisual no qual ocorre a demonstração de uma atividade prática no instrumento. Não há exposição de conteúdo no vídeo, apenas demonstração. As explicações são, normalmente, recorrentes em outros meios (normalmente textos e partituras).
- c) Vídeo Demonstrativo Acompanhado por Partitura: vídeo demonstrativo explicado no item anterior, acompanhado de uma partitura com o registro gráfico do que está sendo executado no vídeo.
- d) Partitura: registro gráfico em partitura do exercício, passagem ou peça a ser executada.
- e) Partitura Cifrada: partitura acompanhada por cifras indicando acordes de acompanhamento.

- f) Letra Cifrada: recurso bastante utilizado no trabalho com repertório de acompanhamento. Os acordes e os momentos em que devem ser trocados aparecem sobre a letra da canção.
- g) Fotografia: registro visual estático de uma imagem real, normalmente utilizado para trabalhar postura no instrumento.
- h) Videoaula: conteúdo audiovisual que não se resume apenas à demonstração de como realizar determinada tarefa. Explicações e informações expositivas (normalmente, verbais, mas também textuais) aparecem no próprio vídeo. Também são considerados videoaulas os materiais em que, mesmo não havendo explicações, há previsão de interação do estudante com o vídeo.
- i) Videoaula Interativa: tipo de material produzido nesse curso no qual o estudante interage com a videoaula por meio de *links* disponíveis na própria página em que o vídeo está. Acompanha partitura.
- j) Imagens: imagens criadas para ilustrar alguma explicação.
- l) Outras UE de Violão: *hiperlinks* para conteúdos presentes em outras UE da própria interdisciplina, no semestre corrente ou em semestres anteriores.
- m) UE de Outras Interdisciplinas: *hiperlinks* para conteúdos presentes em outras Unidades de Estudos, de outras interdisciplinas do curso.
- n) *Link* Externo: *hiperlinks* para materiais não produzidos pela própria equipe. Na maioria dos casos, vídeos do YouTube são o destino. Entretanto, aparecem também sites de imagens ou sites em que há mais informações sobre o conteúdo trabalhado.
- o) Próprio arquivo/Própria UE: indica *hiperlinks* para a própria Unidade de Estudos.
- p) Vídeo Demonstrativo com Partitura Cifrada: mesma descrição do item "Vídeo Demonstrativo", mas apresenta partitura contendo cifras.
- q) Fotografia Acompanhada por Diagrama do Braço do Instrumento: comum para demonstrar a posição dos dedos para se montar um acorde. É a fotografia de uma pessoa realizando um acorde, acompanhada da representação gráfica do acorde no braço do instrumento.
- r) Videoaula Acompanhada por Partitura: item "Videoaula" e "Partitura", quando se apresentam juntos.
- s) Videoaula Acompanhada por Letra Cifrada: itens "Videoaula" e "Partitura Cifrada", quando se apresentam juntos.
- t) Áudio: arquivos de áudio.

- u) Tabela de Transposição: quadro com a análise gradual de acordes em diferentes tonalidades.
- v) Outros: materiais que não se encaixam em nenhuma das outras descrições e que não ocorrem em uma quantidade relevante.

### 3.1.3 Categorias e grupos de análise da seção Atividades

#### Tipo de Atividade

A classificação das atividades segundo o seu tipo respeita a designação apresentada pelo próprio material didático. Os tipos de atividades são:

- a) Fórum;
- b) Questionário;
- c) Atividade *Offline*;
- d) Outros.

Apenas as atividades que se autodeclaravam como Fórum, Questionário ou Atividade foram classificadas como tal. As demais, independente do seu enunciado, foram classificadas como Outros.

#### Natureza da Atividade

Uma vez que a análise da seção Atividades visa verificar a hipótese de que, com o avançar dos semestres, as informações relacionadas à prática no instrumento ficaram a cargo da seção Conteúdo, as categorias aqui apresentadas têm como objetivo principal identificar se as atividades envolviam a prática instrumental ou não. Dessa forma, as categorias são:

- a) Com Prática no Instrumento: atividades que envolviam a execução no instrumento. A categoria é aplicada apenas às atividades de tipo Atividade Offline ou Outros.
- b) Sem Prática no Instrumento: atividades que não envolvem prática no instrumento, como solfejo de melodias, realização de análises, etc. Também aplicada apenas às atividades de tipo Atividade Offline ou Outros.

- c) Preparação para Prova/Recital: atividades que orientam o estudante acerca de passos preparatórios para a realização das provas práticas ou para o recital, realizado no último semestre da oferta da interdisciplina. Foi criada uma categoria específica para essas atividades por envolverem, nem sempre de maneira direta, a execução no instrumento. Assim como as duas anteriores, essa categoria é aplicada apenas às atividades de Tipo Atividade *Offline* ou Outros
- d) Não Se Aplica: designada a todas as atividades de Fórum e Questionário.

### 3.1.4 Categorias da seção Material de Apoio

As categorias de Material de Apoio designam o tipo de material encontrado em cada um dos *slides* da seção. São elas:

- a) E-book/Metrônomo/Fórum: categorias agrupadas por terem sido utilizadas em praticamente todas as Unidades no curso, desde muito cedo, independente do conteúdo abordado. *E-book* faz menção ao E-book Violão Acompanhamento, em que estavam disponíveis todo o material de partitura e audiovisual utilizado no curso. *Metrônomo* diz respeito ao site *Metronome online*, em que era disponibilizado um metrônomo digital. *Fórum* faz referência ao Fórum do Violão Erudito, ambiente virtual de discussão sobre temas relacionados ao violão.
- b) Partitura/Cifra/Gravação: diz respeito ao material disponibilizado sobre alguma peça ou canção trabalhada na seção Conteúdo. Durante o período da oferta da interdisciplina, a seção Material de Apoio é que disponibilizava a partitura da peça, letra cifrada ou *link* para gravação da obra.
- c) Conteúdo Novo: quando o Material de Apoio traz qualquer tipo de informação que não foi trabalhada na seção Conteúdo.
- d) Avaliação: material relativo às provas.
- e) Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual: quando o *slide* traz informações teóricas ou contextuais que expandem as informações trabalhadas no Conteúdo. Biografias de compositores ou de instrumentistas e análises das peças são os mais recorrentes.
- f) Expansão de Conteúdo Prático: quando o *slide* traz informações mais aprofundadas acerca de assuntos trabalhados na seção Conteúdo, sob o ponto de vista da prática no instrumento.

Finalizada a apresentação das categorias de análise, partiremos para os textos que descrevem os semestres de oferta da interdisciplina Seminário Integrador - Violão.

## 3.2 INTERDISCIPLINA SEMINÁRIO INTEGRADOR - VIOLÃO

### 3.2.1 Seminário integrador - A (2008/1)

**Quadro 1** - Números e Títulos das UE (SI-A)

UE 01	Histórico do Violão
UE 02	Aquisição de Violão e seus acessórios
UE 03	Recursos do Violão
UE 04	O violão na música popular brasileira
UE 05	O violão na música popular
UE 06	Cordas Dedilhadas
UE 07	Captação, amplificação e efeitos
UE 08	Grandes violonistas
UE 09	Ensino de Violão
UE 10	Literatura para Violão
UE 11	Como estruturar programas de recital
UE 12	Sistemas de notação para violão
UE 13	Como estudar violão
UE 14	Postura e unhas do Instrumentista
UE 15	Tutoria E-book Violão

Fonte: O autor.

No primeiro semestre de oferta da interdisciplina de Violão, a característica que mais chama atenção na análise das Unidades de Estudo (UE) é a ausência de atividades práticas no instrumento. O conteúdo abordado ao longo das quinze UE traz desde informações contextuais (histórico do instrumento, seus usos em diferentes contextos musicais, literatura para violão, principais instrumentistas e instrumentos similares), até informações relevantes para a prática do instrumento (instruções para aquisição de acessórios, sistemas de notação, diretrizes para a estruturação de uma apresentação). Entretanto, não são propostas atividades que envolvam a prática da execução no instrumento. Por apresentar essa característica que destoa completamente dos semestres posteriores, as categorias de análise não foram aplicadas a esse semestre.

A UE14, por trabalhar com a postura do instrumentista e os cuidados necessários com suas unhas, é aquela que mais se aproxima da atividade prática no instrumento. Muitos dos conteúdos presentes nessa UE são ilustrados por fotos, mas sem mencionar qualquer atividade a ser realizada no violão. Já a UE15 apresenta um tutorial da plataforma que seria disponibilizada aos estudantes para a realização do seu estudo a partir do semestre seguinte, o *E-book* Violão Acompanhamento.

Todas as atividades propostas para as UE desse semestre giram em torno da discussão sobre os tópicos abordados em fóruns, atividades de pesquisa que visam a ampliação do conteúdo trabalhado (especialmente ampliação de repertório) ou atividades escritas.

Uma característica marcante do material didático desse semestre é que cada tópico de conteúdo dentro de uma UE restringe-se exclusivamente a um *slide*, não havendo nenhum caso que fuja desse padrão. Assim, cada texto era apresentado em formato curto, com informações diretas e praticamente sem menção às referências (que aparecem ao final da UE, na seção com esse nome).

De maneira geral, o conteúdo das UE desse semestre é abordado através de texto escrito com *hiperlinks* para exemplos musicais em audiovisual ou, em menor ocorrência, imagens ilustrativas do conteúdo. O YouTube é o principal recurso utilizado para a apresentação dos exemplos ilustrativos e muitos desses exemplos já não se encontram mais disponíveis no momento da realização desta etapa da coleta de dados.

### 3.3.2 Seminário Integrador B (2008/2)

**Quadro 2** - Números e Títulos das UE (SI-B)

UE 16	Encadeamento D-A com levada binária simples
UE 17	Levadas Binárias com Subdivisão
UE 18	Leitura das três primeiras cordas soltas
UE 19	Leitura de notas na corda 3
UE 20	Trocas de Acordes A-D-E
UE 21	Leitura de notas nas cordas 2 e 1
UE 22	Leitura à primeira vista e mudança de acordes
UE 23	Seminário Integrador
UE 24	Arpejos de Mão Direita
UE 25	Recuperação
UE 26	Duo de Violões
UE 27	Levada Quaternária
UE 28	Andantino (Carcassi)
UE 29	Tempo e contratempo
UE 30	Preparação para a prova

Fonte: O autor.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

Ao final do semestre, o aluno deveria realizar uma gravação em vídeo executando os seguintes pontos:

- a) uma canção dentre aquelas trabalhadas ao longo do semestre (acompanhamento);
- b) uma melodia nas três primeiras cordas do violão;
- c) uma peça em duo.

Dentro de cada um desses itens, a escolha de o que deveria ser tocado na avaliação ficava a critério do estudante.

### Assuntos e Repertório

O segundo semestre de Seminário Integrador marcou o início das atividades no instrumento, o que é perceptível já pelos títulos das Unidades de Estudos, que, em sua maioria, remetem a conteúdos da prática violonística – realização de acordes e ritmos de acompanhamento com a mão direita. Outra característica importante desse semestre, que também se apresenta já nos títulos das UE, é a centralidade que os conteúdos possuem em relação ao repertório, característica também perceptível a partir dos títulos das Unidades e que será discutida posteriormente.

**Tabela 1** – Assuntos (SI-B)

	N	%
Rep. Acompanhamento	2	4,8
Técnica	7	16,7
Rep. Conjunto	2	4,8
Avaliação/Apresentação	3	7,1
Téc. Acompanhamento	12	28,5
Leitura de Partitura	9	21,4
Total	35	83,3

Fonte: O autor.

Na classificação dos *slides* por Assunto, as categorias mais recorrentes nesse semestre foram Técnicas de Acompanhamento, Leitura de Partitura e Exercícios de Técnica. Os conteúdos trabalhados dentro dessas categorias são claramente voltados para estudantes iniciantes no instrumento e/ou iniciantes na leitura de partitura. Em Técnicas de Acompanhamento, é trabalhada a execução de acordes em primeira posição sem pestana, nas suas formas mais usuais. São abordadas levadas de mão direita em compasso binário, ternário e quaternário, inicialmente apenas marcando a pulsação, mas depois já fazendo subdivisões e células rítmicas mais complexas. O repertório<sup>5</sup> de canções trabalhadas neste semestre é composto por *Segue o Seco*, de Carlinhos Brown; *La Bella Luna*, de Herbert Vianna; *Alagados*, de Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone; *A Casa*, de Vinícius de Moraes; *Luar*

<sup>5</sup> Todo o repertório mencionado aqui será creditado ao seu compositor e não ao seu intérprete. Principalmente no caso das canções, estas normalmente são melhor conhecidas pelos seus intérpretes e não pelos compositores, mas compreendo que o texto deste capítulo já é denso o suficiente, o que justifica a escolha por apenas uma das informações.

do Sertão, de João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense, e *Atirei o Pau no Gato*, do folclore brasileiro. Apesar dessa quantidade de repertório, há apenas dois *slides* claramente voltados ao trabalho técnico aplicado ao Repertório de Acompanhamento. Essa característica é destoante do restante dos *slides* do semestre, pois, como já mencionado anteriormente, sua principal característica é a centralidade do conteúdo em relação ao repertório.

A sequência de conteúdos da categoria Leitura de Partitura se inicia pela identificação na pauta das três primeiras cordas do violão soltas, seguida pela identificação das notas naturais presas, em primeira posição, nessas mesmas cordas. O conteúdo encerra com a leitura de bordões presos e algumas notas com acidente. O repertório por meio do qual são colocados em prática os conteúdos de Leitura de Partitura praticamente não aparece na seção Conteúdo. Na UE21 são trabalhadas na seção Atividades duas melodias (*Parabéns pra Você* e *Jingle Bells*) cuja leitura demanda o conteúdo trabalhado. Já na UE28, também em Atividades, a peça *Andantino*, de Matteo Carcassi, é trabalhada no formato de duo a partir de conteúdos de leitura de partitura trabalhados em Conteúdo, naquela Unidade. O único repertório que demanda leitura e que aparece, de fato, na seção Conteúdo é o *Hino à Alegria*, de L.V. Beethoven, também em formato de duo.

Dentro do assunto Técnica, foram trabalhadas fórmulas de arpejo com cordas soltas (primeiro sem o dedo polegar, depois com ele), alternância dos dedos indicador e médio em uma mesma corda e, depois, em mais de uma corda, e toque simultâneo entre polegar, indicador e médio.

#### Distribuição dos Assuntos por Unidades de Estudos

Em Seminário Integrador - B, das catorze Unidades de Estudos analisadas, cinco abordam somente um assunto. Nas outras há pelo menos dois e a UE22 aborda três assuntos diferentes. Essa distribuição também torna observável uma correlação entre as categorias Leitura de Partitura e Exercício de Técnica. Pode-se afirmar com certeza que o trabalho de leitura foi aliado ao trabalho de introdução ao que costuma chamar-se "técnica pura", uma vez que, em todas as seis Unidades com *slides* cujo tema foi classificado como Leitura de Partitura, houve também *slides* classificados como Exercícios de Técnica (UE 18, 19, 21, 22, 24 e 28). Além disso, os conteúdos de cada categoria eram complementares quando apareciam na mesma Unidade. Na UE 26, o repertório de conjunto é trabalhado totalmente por

intermédio da leitura, retomando pontos técnicos – sendo, assim, uma aplicação dos conteúdos estudados até aquele momento.

**Quadro 3** – Assuntos por Unidade de Estudos (SI-B)

	16	17	18	19	20	21	22	24	25	26	27	28	29	30
Rep. Acompanhamento		1			1									
Técnica			2	1		1	1	1				1		
Rep. Conjunto										2				
Avaliação/Apresentação														3
Téc. Acompanhamento	5				2		1				3		1	
Leitura de Partitura			1	2		2	1	2				1		
Não Se Aplica (NSA)		1							2			2	2	

Fonte: O autor.

Um fato importante e que se aplica a todo o repertório desse semestre, seja ele trabalhado em Conteúdo ou em Atividades, é que cada peça ou canção é trabalhada apenas em uma Unidade, não sendo abordada novamente em Unidades posteriores. A única exceção foi a canção *Segue o Seco*, presente nas Atividades da Unidade de Estudos 16 e mencionada no Conteúdo da UE17, pois o ritmo de mão direita trabalhado naquela UE poderia ser aplicado também à canção dessa Unidade.

### Abordagem

Na classificação dos *slides* a partir de sua Abordagem, identificamos que em todo o semestre não há ocorrência da categoria Teórica. Essa é uma característica que merece destaque, uma vez que no primeiro semestre não há nenhum *slide* que trabalhe com prática no instrumento. Nas poucas vezes em que ocorrem, as informações contextuais desse semestre são superficiais e estavam inseridas na introdução da Unidade ou nos textos dos *slides* de Conteúdo. As categorias de abordagem Prática e Teórico-Prática têm o mesmo número de ocorrências.

**Tabela 2** – Abordagem (SI-B)

	N	%
Prática	18	42,9
Teórico-Prática	18	42,9
Não Se Aplica	6	14,3

Fonte: O autor.

No cruzamento das categorias Assunto e Abordagem, percebe-se que, quando o violão é trabalhado como instrumento acompanhador, a Abordagem que aparece em maior quantidade é a Prática. Nesses *slides*, predominou a estratégia de desmembramento dos conteúdos entre acordes e levadas (mão esquerda e mão direita) e o trabalho isolado com cada um dos conteúdos. No caso dos acordes, há alguns *slides* específicos para cada um, nos quais sua montagem foi explicada em texto que remetia a materiais multimídia e ilustrada com vídeos, fotos e animações. Há também *slides* que, na sequência das explicações dos acordes isolados, explicam em texto como encadeá-los. Novamente, o texto direciona o aluno para materiais multimídia que ilustram esses mecanismos. No que diz respeito às levadas, pode-se dizer que a abordagem foi similar, sendo composta basicamente de textos explicativos que direcionavam o estudante para materiais multimídia de ilustração. Normalmente, esse era orientado a executá-las separadamente, com as cordas soltas, e, apenas depois que estivesse seguro, deveria tocá-las com acordes.

Os *slides* de acompanhamento com abordagem Teórico-Prática, nesse semestre, foram classificados dessa forma por motivos variados. Há *slides* que trataram do desenvolvimento da habilidade de cantar e acompanhar a si ou a outra pessoa. Entretanto, essas informações foram abordadas exclusivamente em texto e tiveram um caráter mais de recomendação do que de orientação. Nos outros casos, *slides* apresentaram os conteúdos sobre acordes e sobre levadas, mas, de alguma forma, trouxeram explicações teóricas sobre esses assuntos, tais como análises da harmonia, no caso dos acordes, e explicações de tempo e contratempo, no caso das levadas.

**Tabela 3** – Assuntos x Abordagem (SI-B)

	Prática		Teórico-Prática	
	N	%	N	%
Rep. Acompanhamento	2	4,8	0	0
Técnica	5	11,9	2	4,8
Rep. Conjunto	0	0	2	4,8
Téc. Acompanhamento	7	16,7	5	11,9
Leitura de Partitura	4	9,5	5	11,9

Fonte: O autor.

A abordagem Teórico-Prática predominou quando o Assunto foi a Leitura de Partitura. Percebe-se, pelo seu conteúdo, que o motivo para essa característica foi a necessidade de explicação sobre tópicos básicos da escrita musical (posicionamento das notas na pauta, relação entre onde se escreve e onde se toca) antes da orientação para a prática da leitura ao instrumento. Nos dois *slides* sobre Repertório de Conjunto, a abordagem foi Teórico-Prática porque retomou conteúdos trabalhados anteriormente e necessários para a leitura da peça na partitura, como já mencionado anteriormente.

#### Materiais Multimídia de Orientação (MMO)

Dentre os materiais multimídia utilizados para orientação dos estudantes, predominaram os Vídeos Demonstrativos Acompanhados de Partitura. Esses vídeos realizavam as demonstrações práticas no instrumento do conteúdo explicado nos textos dos *slides*. As partituras, nesse caso, não traziam informações novas além daquelas já presentes no audiovisual, sendo apenas o seu registro gráfico. Importante também comentar sobre a categoria Imagens, segunda maior recorrência junto com Partituras Cifradas. Apresentadas sempre para ilustrar os conteúdos sobre introdução à leitura de partitura, as imagens mostravam figuras rítmicas e também remetiam a pautas que indicavam onde são escritas as cordas soltas do violão e algumas das notas presas trabalhadas na UE. As Partituras Cifradas, apesar de aparecerem em mesmo número, estavam todas na mesma Unidade, no mesmo *slide*. Representavam uma lista de exercícios de leitura à primeira vista, e não há nenhuma explicação para o fato de uma partitura com essa finalidade ter cifras de acompanhamento.

**Tabela 4** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-B)

	N	%
Sem Acesso	1	1,6
Vídeo Demonstrativo+Partitura	26	41,3
Partitura	4	6,4
Part. cifrada	9	14,3
Fotografia	1	1,6
Imagens	9	14,3
Externo	4	6,4
Outros	4	6,4
Própria UE	1	1,6
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	2	3,2
Foto+diagrama	2	3,2
Total	63	100

Fonte: O autor.

Chama a atenção que, das cinco categorias mais recorrentes (Vídeo demonstrativo com partitura, Imagens, Partitura cifrada, Partitura, *Link* Externo – excluída a categoria Outros), quatro delas estão diretamente relacionadas à presença da partitura como registro gráfico. Essa constatação aponta para outra característica importante e relevante, que se aplica a esse semestre e também aos seguintes: a ênfase dada ao registro escrito por meio da partitura. Mesmo no trabalho com violão acompanhamento, em que normalmente esse tipo de notação é pouco usual e, até certo ponto, dispensável, a partitura foi usada de forma recorrente para registrar escritas de acordes e ritmos. Entretanto, no Material de Apoio e Atividades, os exemplos do repertório estão todos apresentados no formato de letras cifradas.

**Tabela 5** – Quantidade de MMO por Assunto (SI-B)

	N	%
NSA	2	3,2
Rep. Acompanhamento	9	14,2
Técnica	14	22,2
Rep. Conjunto	3	4,8
Téc. Acompanhamento	9	14,3
Leitura de Partitura	26	41,2
Total	63	100

Fonte: O autor.

A análise da relação entre a quantidade de Materiais Multimídia de Orientação e os Assuntos dos *slides* nos apresentou também uma ênfase acentuada no trabalho de leitura de partitura. Somados, os materiais sobre Leitura de Partitura e Técnica (que aparecem sempre juntos e relacionados, como indicado anteriormente) representam 63,5% do total de Materiais de Multimídia Orientação produzidos no semestre em questão, enquanto aqueles sobre acompanhamento representam, juntos, 28,5% do total.

### Atividades e Material de Apoio

As seções Atividades e Material de Apoio merecem aqui uma menção para reforçar as características citadas. Foi possível perceber nesse semestre uma clara definição dos papéis de cada uma dessas seções dentro da organização das Unidades de Estudos, uma vez que a seção Conteúdo trouxe apenas explanações e orientações centradas no conteúdo e a seção Atividades apresenta a aplicação desses tópicos ao repertório. Isso faz com que o nível de material presente nessa seção seja tão complexo quanto o da seção Conteúdo. Essa análise é reforçada pelas tabelas abaixo, pois as atividades são todas classificadas como Atividade Offline ou Outros, sendo que, em ambas classificações, predomina o trabalho com o instrumento.

**Tabela 6** – Tipos de Atividades (SI-B)

	N	%
Fórum	0	0,0
Questionário	0	0,0
Atividade Offline	5	14,3
Outros	30	85,7
Total	35	100

Fonte: O autor.

**Tabela 7** – Natureza das Atividades (SI-B)

	Com Instrumento	Sem Instrumento	Avaliação
Atividade Offline	5	0	0
Outros	24	4	2

Fonte: O autor.

Sobre o Material de Apoio, quando esse não direcionava ao E-book, ao Fórum do Violão Erudito ou ao Metrônomo Online, era utilizado basicamente para a disponibilização de gravações, letras cifradas e partituras do repertório trabalhado nas outras seções das Unidades.

**Tabela 8** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-B)

	N	%
Não Se Aplica	3	7,7
Ebook/Metrônomo/Fórum	21	53,8
Partitura/Cifra/Gravação	14	35,9
Conteúdo Novo	0	0,0
Avaliação	0	0,0
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	1	2,6
Expansão de Conteúdo Prático	0	0,0
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor.

### 3.3.3 Seminário Integrador C (2009/1)

**Quadro 4** – Números e Títulos das UE (SI-C)

UE 31	Canção e Minha Canção
UE 32	Abertura de Dedos na terceira corda
UE 33	Pestana
UE 34	Cadência menor e levadas Pop Rock
UE 35	Música de Conjunto
UE 36	Dinâmica
UE 37	Abertura de Dedos nas cordas 4, 5 e 6
UE 38	Refletir e Revisar
UE 39	Arpejos e Sonoridade
UE 40	Andante
UE 41	Músicas Juninas
UE 42	Cordas Duplas
UE 43	Andante: 1ª parte
UE 44	Andante: 2ª parte
UE 45	Preparação para a gravação

Fonte: O autor.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

Ao final do semestre, o aluno deveria realizar uma gravação em vídeo na qual deveria executar os seguintes pontos:

- a) uma peça solo;
- b) uma canção, na qual ele poderia tocar e cantar ou acompanhar um colega, ou uma música instrumental em conjunto, executando a melodia ou o acompanhamento.

Dentro de cada um dos pontos, a escolha daquilo que seria tocado ficava a critério do estudante.

## Assuntos e Repertório

Se no semestre anterior era clara a ênfase nos conteúdos em relação ao repertório, não foi possível afirmar o mesmo nesse semestre. Novamente, um indicativo dessa característica são os títulos das Unidades de Estudos, que ora remetem a algum conteúdo técnico, ora remetem ao repertório a ser trabalhado, demonstrando o equilíbrio existente entre esses dois fatores.

Tivemos nesse semestre a presença de sete categorias de Assunto, sendo Repertório Solo a mais recorrente, mesmo aparecendo pela primeira vez. Quatro peças compuseram o repertório trabalhado nessa categoria: *Canção* e *Espanhola*, ambas de Cristina Tourinho; *Prelúdio*, de Matteo Carcassi, e *Andante*, de Fernando Carulli. A ênfase dos conteúdos estava no desenvolvimento da habilidade de tocar essas peças ao violão, havendo poucas informações exclusivamente analíticas. O trabalho com leitura de partitura, nos moldes do semestre anterior, praticamente não ocorreu mais aqui – a leitura era apenas um meio para a construção do repertório e não um conteúdo fim.

**Tabela 9** – Assuntos (SI-C)

Categoria	N	%
Rep. Solo	18	41,9
Rep. Acompanhamento	4	9,3
Técnica	5	11,6
Rep. Conjunto	4	9,3
Avaliação/Apresentação	6	14,0
Téc. Acompanhamento	4	9,3
Leitura de Partitura	1	2,3
Total	42	97,7

Fonte: O autor.

A segunda categoria em quantidade de Assuntos foi Exercícios de Técnica. Dentro dela, foram trabalhados exercícios de alternância de dedos, escalas e exercícios de abertura de dedos.

Acompanhamento e Repertório de Conjunto aparecem ambas com quatro *slides* cada. As canções trabalhadas como acompanhamento foram onze, mas somente seis apareceram citadas no Conteúdo. O restante foi restante abordado exclusivamente nas Atividades ou no Material de Apoio. As canções trabalhadas foram *Minha Canção*, de Chico Buarque, Luis Enriquez Bacalov e Sergio Bardotti; *Ilariê*, de Cid Guerreiro; *A Linda Rosa Juvenil*, do

folclore brasileiro; *Hino Nacional Brasileiro*, de Joaquim Osório Duque Estrada e Francisco Manuel da Silva; *Blue Moon*, de Richard Rodgers and Lorenz Hart; *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira; *Cai cai Balão*, também do folclore brasileiro; *Acima do Sol*, de Chico Amaral e Samuel Rosa; *Heigh Ho*, de Frank Churchill e Larry Morey; *A cigarra e a Formiga*, do folclore nacional, e *Quentão, Pipoca...Fogo!!!*, de Helena de Souza Nunes.

Na categoria Repertório de Execução em Conjunto, além do desenvolvimento de habilidades para a execução em grupo propriamente dita, percebe-se que um dos principais objetivos foi a realização de alguns exercícios de técnica que abordavam postura e abertura longitudinal da mão direita. Por esse motivo, não é incorreto afirmar que essa categoria misturou-se com a Técnica, mesmo não sendo classificada como tal. Em todo o semestre, foi utilizada uma mesma peça para execução em duo (*Ostinato*, Cristina Tourinho), em que um dos violões faz uma melodia enquanto o outro realiza um acompanhamento cromático, simulando um exercício normalmente referido no meio violonístico como "1-2-3-4". A cada vez que o repertório era trabalhado em Unidades de Estudos diferentes, uma nova versão do duo era abordada, na qual o acompanhamento cromático deveria ser realizado em uma corda diferente.

### Distribuição dos Assuntos por Unidades de Estudos

**Quadro 5** – Assuntos por UE (SI-C)

	31	32	33	34	35	36	37	39	40	41	42	43	44	45
Rep. Solo	1				1		1	3	2		3	3	4	
Rep. Acompanhamento		1	1							2				
Técnica	3	1								1				
Rep. Conjunto					1	2	1							
Avaliação/Apresentação														6
Técnica de Acompanhamento	1		1	2										
Leitura		1												

Fonte: O autor.

Na distribuição dos Assuntos por Unidades de Estudos, foi possível identificar que sete UE abordaram um único conteúdo, enquanto as oito restantes trabalharam com mais de um

tópico. Repertório Solo apareceu em sete UE, mas em cinco delas (UE39<sup>6</sup>, 40, 42, 43, 49) pode ser considerado o assunto único.

Em contrapartida, nas Unidades de Estudos em que não foi o único tema, Repertório Solo nunca foi predominante, chegando, no máximo, a ter a mesma quantidade de *slides* que outras categorias. Além de Repertório Solo, apenas as categorias Repertório de Execução em Conjunto e Orientações para a Avaliação foram abordadas sozinhas em alguma das UE. O violão como instrumento acompanhador aparece em quatro UE, mas sob categorias diferentes (Repertório de Acompanhamento e Técnicas de Acompanhamento).

### Abordagem

Na classificação dos *slides* segundo sua Abordagem, a categoria mais recorrente foi a Prática, seguida da Teórico-Prática. Seis *slides* foram classificados na categoria Não Se Aplica, sendo cinco deles referentes a orientações para a gravação. Chama atenção a pouca incidência de *slides* exclusivamente teóricos, que no semestre anterior não ocorreram e nesse se apresentam apenas uma vez.

**Tabela 10** – Abordagem (SI-C)

Categoria	N	%
Prática	21	48,8
Teórica	1	2,3
Teórico-Prática	15	34,9
NSA	6	14,0

Fonte: O autor.

Ao relacionarmos Assuntos com Abordagens, percebeu-se que em praticamente todos os tópicos a Prática é a abordagem de maior incidência. Entretanto, essa maior quantidade não se apresenta de maneira acentuada. A exceção é a categoria Repertório de Acompanhamento as categorias Prática e Teórico-Prática se apresentam em mesma quantidade.

<sup>6</sup> A UE39 poderia ser uma exceção, mas o único *slide* que não é sobre Repertório Solo, foi classificado como Não Se Aplica por tratar exclusivamente dos cuidados com as unhas do violonista.

**Tabela 11** – Assuntos x Abordagem (SI-C)

	Prática		Teórica		Teórico-Prática	
	N	%	N	%	N	%
NSA	0	0,0	0	0,0	1	2,3
Rep. Solo	10	23,3	1	2,3	7	16,3
Rep. Acomp.	2	4,7	0	0,0	2	4,7
Técnica	3	7,0	0	0,0	2	4,7
Rep. Conjunto	3	7,0	0	0,0	1	2,3
Avaliação/Apresentação	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Téc. Acomp	2	4,7	0	0,0	2	4,7
Leitura de Partitura	1	2,3	0	0,0	0	0,0

Fonte: O autor.

A delimitação dos papéis das seções Conteúdo e Atividades nesse semestre não foi tão clara quanto no semestre anterior, mas ainda não foi possível notar um rompimento dessa estrutura. Essa característica será pontuada novamente em outro ponto deste texto, mas aqui podemos dizer que ela influenciou de maneira efetiva a classificação entre abordagem Prática e Teórico-Prática. Houve casos em que as informações em ambas as seções foram redundantes (a orientação para a realização de exercícios foi feita no Conteúdo e repetida em Atividades) ou casos em que uma informação sobre técnica é apenas apresentada no Conteúdo, sendo sua execução orientada apenas em Atividade. No processo de análise, nem sempre foi possível tratar com clareza da distinção entre as duas categorias, pois, em muitos casos, a diferença entre elas era mínima por trazerem o mesmo tipo de informação, mas com encaminhamentos diferentes.

As quatro peças que compuseram o Repertório Solo desse semestre foram trabalhadas a partir de bases bastante similares, mas a quantidade de *slides* produzidos para cada uma delas varia bastante, muito em função da sua extensão e do nível técnico variado. As abordagens predominantes são as Práticas e Teórico-Práticas, essa última tendo como características a explanação de informações teóricas que fundamentam a prática ou orientações descritivas sobre pontos técnicos, mas sem abordar sua execução, exatamente.

No trabalho de construção da performance das peças, o tipo de estratégia utilizada para orientação seguiu alguns passos comuns às três peças. Todas iniciaram seus trabalhos com exercícios de técnica baseados nas demandas de cada uma, normalmente separados entre mão esquerda e mão direita. Em seguida, os exercícios passaram a ser excertos das peças, nos quais existia a aplicação dos tópicos técnicos abordados anteriormente. A partir do trabalho com as demandas técnicas é que a peça deveria ser executada em sua totalidade.

Na peça *Canção*, a seção de Conteúdo da UE31 trouxe dois exercícios preliminares. Um deles trabalhava a alternância da execução de notas nas cordas graves e agudas do violão, com cordas soltas. O aluno, com a partitura e o vídeo, deveria realizá-lo. No outro exercício, as notas contidas na peça foram apresentadas em vídeo e através da partitura. A orientação era assistir o vídeo, solfejar as notas e, apenas depois disso, a peça deveria ser tocada. A orientação para a execução da peça completa aparece também em Atividades, iniciando pelo solfejo da melodia, seguido da execução em andamento lento e com cuidado para realizar a alternância de dedos trabalhada nos exercícios.

A peça *Espanhola* foi trabalhada apenas na Unidade de Estudos 35. Enquanto na seção Conteúdo foi feita a introdução da peça, a indicação dos seus pontos técnicos principais (arpejos e escalas) e apresentados os exercícios técnicos relativos a eles, na seção Atividades que as orientações para performance foram concentradas. O estudante deveria primeiro fazer uma análise da peça, marcando os compassos em que havia arpejos e escalas. Depois, junto com a gravação, deveriam tocar apenas os baixos, acompanhando a melodia na partitura. Por último, o estudante deveria ler a peça sozinho e tocar devagar. O material ainda afirmava que estudar 10 minutos diários seria o suficiente para que em uma semana a peça estivesse sendo executada. O vídeo da performance completa também foi indicado no *slide* de Atividade.

*O Prelúdio*, de Carcassi, foi a primeira peça do semestre abordada em mais de uma Unidade de Estudos (UE37 e 39). A primeira UE continha apenas informações contextuais, com links para material de análise da obra, gravação e partitura. Houve também direcionamentos para Unidades de Estudos do primeiro semestre, todas aquelas em que havia material relacionado à peça (período histórico da composição, grandes violonistas da época, instrumentos da época). Sugeriu pesquisas na internet sobre suas gravações e ainda fazia menção a arpejos trabalhados anteriormente e que deveriam ser revisados. Há uma atividade na seção Atividades que coloca perguntas a serem respondidas a partir da análise da partitura e da audição da gravação disponibilizada.

Na Unidade de Estudos 39 são trabalhadas as dificuldades técnicas específicas da peça. São apresentados exercícios que abordam duas fórmulas de arpejos presentes na obra – que devem ser identificadas na partitura antes de serem realizadas como exercício –, trabalhadas com cordas soltas, seguidas dos acordes presentes na música. Todas as orientações são feitas com texto escrito que remete para arquivos de vídeo e partitura. Há duas atividades sobre a peça na seção Atividades. A primeira solicita que o estudante a escute várias vezes junto à leitura da partitura, até que perceba que consegue acompanhar toda a música sem problemas.

Na mesma atividade, o estudante é orientado a identificar as fórmulas de arpejo e tocá-las isoladamente. A outra atividade solicita ao aluno que toque a obra e chama atenção para os fatos de que os arpejos trabalhados no Conteúdo são os mesmos presentes na peça e de que a execução completa é a execução dos acordes estudados junto aos arpejos.

A peça *Andante* é aquela que possui a maior quantidade de material e que aparece em mais Unidades de Estudos – quatro: UE40, 42, 43, 44. A UE40 apresenta, além de escutas dirigidas para percepção de parâmetros estruturantes, exercícios preliminares para a execução das passagens de escalas e de terças em cordas duplas alternadas com baixos. O aluno é orientado, novamente, a identificar na partitura tais passagens e a realizar os exercícios a partir de partituras e vídeos sugeridos pelos slides.

Em Atividades, as mesmas orientações são feitas. Nessa Unidade, as Atividades são claramente redundantes, indicando a realização das mesmas tarefas já pontuadas anteriormente (realização de análises e dos exercícios indicados).

A UE42 inteira trabalha com exercícios de cordas duplas, demanda técnica recorrente na peça e que já havia sido pontuada na Unidade anterior. Há exercícios com foco na mão esquerda, outros na mão direita, e, ao final, exercícios que juntam as duas mãos. Nesse caso, o texto da UE não deixa claro que os exercícios devem ser tocados, apenas assistidos em vídeo e acompanhados na partitura. A orientação para a execução é clara apenas em Atividades, que basicamente indica a execução do conteúdo que foi abordado anteriormente.

Nas UE43 e 44, a peça é abordada a partir de sua organização formal, sendo a UE43 sobre a primeira parte da peça e a UE44 sobre a segunda. O próprio material aponta que a única novidade da UE43 é o trabalho em uma passagem de segundas menores melódicas e o traslado de mão esquerda necessário para executá-la. De resto, o conteúdo é o mesmo (arpejos e escalas), sendo acrescentadas apenas novas possibilidades de digitação. A UE44 trabalha com a segunda parte da peça, também abordando fórmulas de arpejo, trocas de acordes isoladas e depois exercícios em que ambas aparecem. Outra passagem de segundas menores melódicas também é trabalhada. Em ambas as UE, as orientações aparecem em texto, com algumas explicações sobre trechos que merecem atenção, seguidas do direcionamento a vídeos e partituras que demonstram a execução de cada trecho.

As seções Atividades de ambas as Unidades são iguais. Solicitam a realização de duas análises, do material musical e do material técnico, e depois solicitam a execução do trecho estudado naquela Unidade. Essas atividades trazem indicações sobre o processo de estudo, tais como tocar frase por frase separadamente, identificar problemas técnicos e estudá-los em

separado consultando o material, não tentar tocar a peça inteira sempre, não dispersar quando errar e procurar resolver erros ao invés de repeti-los.

Assim como ocorre nos *slides* sobre Repertório Solo, no Repertório Acompanhamento a delimitação não tão clara das funções das seções Conteúdo e Atividades tem impacto sobre os dados coletados. É difícil, por exemplo, definir com exatidão quantas e quais são as canções que formam esse repertório. Ao todo, podemos dizer que há onze canções trabalhadas, mas apenas seis delas são mencionadas na seção Conteúdo. Dessas, apenas cinco possuem, de fato, algum material de orientação produzido em função de seus conteúdos (*Minha Canção, A Linda Rosa Juvenil, Blue Moon, Hino Nacional Brasileiro e Assum Preto*).

*Minha Canção* é trabalhada em Conteúdo, em dois slides. Um deles apresenta apenas com uma orientação para a execução da escala de Dó Maior sobre a qual é construída a melodia – conteúdo que não foi considerado como pertencente ao escopo do Repertório de Acompanhamento –, e o outro trabalha com uma levada de mão direita, mas sem mencionar que essa deve ser aplicada à canção. O trabalho de orientação para execução de levadas e acordes em *Minha Canção* só aparecerá, de fato, na seção Atividades e no Material de Apoio.

A canção *Linda Rosa Juvenil*, quando aparece no Conteúdo, é trabalhada em apenas um slide, que contém dados contextuais (comentários sobre a letra e sobre a brincadeira de roda). Nesse mesmo *slide* há links para gravação e para a partitura cifrada, seguidos de comentários sobre a forma da canção e um direcionamento para os acordes utilizados na sua execução. O texto remete à UE em que os acordes foram trabalhados e, fora isso, não há maiores orientações sobre a execução da canção.

O *Hino Nacional Brasileiro* é utilizado para o trabalho com pestanas. Na UE33, são apenas dois *slides* de Conteúdo referentes a esse tópico. O primeiro contém explicação textual sobre a pestana, como introdução ao assunto. Já no segundo, o estudante é orientado a assistir um vídeo<sup>7</sup> com o hino nacional sendo acompanhado ao violão e a prestar atenção na maneira como a pestana é feita.

A seção Conteúdo da UE34 possui apenas dois *slides* – um sobre uma fórmula de arpejo de mão direita a ser executado com cordas soltas e o outro sobre levadas de Pop Rock. Em ambos os casos, o estudante é remetido a vídeos que ensinam a executar os dois conteúdos, mas nenhuma canção é mencionada. Há menção sobre repertório na Introdução dessa Unidade, indicando que as levadas serão aplicadas às canções *Blue Moon* e *Ilariê*. Entretanto, elas são retomadas apenas em Atividades e Material de Apoio.

---

<sup>7</sup> Não foi possível assistir ao vídeo, pois ele não se encontrava mais disponível.

No Conteúdo da UE 41, sobre músicas juninas, há dois *slides* que se referem à canção *Assum Preto*. No primeiro, são listados os acordes utilizados na canção e há o direcionamento para páginas contendo imagens, vídeos e fotos dos acordes e suas posições. No segundo slide, há o trabalho com a levada de baião. Inicialmente, ela é apresentada e o texto indica que o aluno deve acessar o *hiperlink* e, a partir do vídeo, procurar tocá-la. Em seguida, a síncope característica da célula rítmica desse gênero é mencionada, com direcionamento para materiais de outra interdisciplina que trata disso.

Os *slides* classificados como exercícios de Técnica desse semestre, em sua maioria, são relacionados ao Repertório de Acompanhamento ou ao Repertório de Conjunto. Foram classificados dessa maneira por não fazerem menção direta ou clara a um repertório, apesar de serem facilmente relacionados com obras abordadas durante o semestre. Por este motivo, por já terem sido descritas as abordagens de todos os repertórios, a descrição da abordagem desses tópicos não será feita aqui.

A abordagem dos conteúdos do Repertório de Execução em Conjunto segue a lógica de outras abordagens. Os *slides* são praticamente todos de orientação para a prática, mas essa se relaciona de forma mais efetiva com a maneira de tocar cada voz do que com a relação entre os músicos. Há apenas a menção a detalhes sobre a execução em conjunto que devem ter a atenção do estudante, mas não há nenhum aprofundamento nesse tópico.

Tal qual no semestre anterior, ainda há a recorrência da categoria Leitura de Partitura, mas com apenas um *slide* na UE32. Esse material de leitura é o mesmo utilizado na Unidade 22 (SI-B) e trata da leitura de notas naturais, em primeira posição, nas três primeiras cordas do instrumento. Assim, mesmo que numericamente os materiais sobre leitura sejam muitos (doze, sendo o segundo maior em quantidade nesse semestre), são repetidos e referendados em apenas um *slide* no semestre todo.

Novamente, tal qual no semestre anterior, a última UE apresenta somente as orientações para a realização das avaliações de semestre. Nesse material, que tem como objetivo preparar o estudante para a gravação de final de semestre, são trazidas orientações de estudo prévios a execução, critérios de avaliação e diretrizes para a gravação.

### Materiais Multimídia de Orientação (MMO)

Assim como no semestre anterior, em SI-C, os materiais multimídia predominantes também são os Vídeos Demonstrativos Acompanhados de Partituras, não apresentando nenhuma característica estruturante diferente em relação à SI-B. Por se propor a trabalhar com atividades interdisciplinares, esse semestre apresenta uma grande quantidade de links que remetem a outras Unidades de Estudos. Merece destaque o fato de que a quase totalidade dos materiais classificados como Partitura Cifrada aparece relacionado a exercícios de leitura de partitura, para serem praticados em conjunto, e também a ocorrência dessa categoria aplicada a uma peça solo, numa tentativa de trabalho de repertório solo relacionado ao desenvolvimento de habilidades de acompanhamento. Outra característica que merece destaque aqui é que, das quatro categorias mais recorrentes, três delas envolvem o registro por partitura como foco principal, tal qual no semestre anterior.

**Tabela 12** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-C)

	N	%
Sem acesso	2	2,4
Vídeo Demonstrativo+Partitura	34	40,0
Partitura	9	10,6
Partitura Cifrada	11	12,9
Outras UE Violão	16	18,8
Link externo	2	2,4
Outros	7	8,2
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	2	2,4
Áudio	2	2,4
Total	85	100,0

Fonte: O autor.

Ao contrário do que ocorre no semestre anterior, aqui a grande maioria do material produzido refere-se ao trabalho com Repertório Solo. As categorias relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de acompanhamento ao violão (Repertório de Acompanhamento e Técnicas de Acompanhamento), somadas, são responsáveis por um total de dezesseis MMO, poderiam assim ser consideradas a segunda categoria em recorrência. As outras categorias com maior quantidade de materiais produzidos são Leitura de Partitura e Técnica.

**Tabela 13** – Quantidade de MMO por Assunto (SI-C)

	N	%
NSA	1	1,2
Rep. Solo	41	48,2
Rep. Acompanhamento	9	10,6
Técnica	9	10,6
Rep. Conjunto	6	7,1
Avaliação/Apresentação	0	0,0
Téc. Acompanhamento	7	8,2
Leitura de Partitura	12	14,1
Total	85	100,0

Fonte: O autor.

### Atividades e Material de Apoio

Conforme já mencionado anteriormente, os limites que definem as funções de cada seção das UE desse semestre não se encontram tão bem fixados como no semestre anterior. Na maior parte das vezes, Conteúdo apresenta os assuntos a serem trabalhados, Atividade orienta o que deve ser feito com o conteúdo, e Material de Apoio traz informações extra e os materiais necessários para o estudo do repertório (partituras, letras cifradas, gravações de referência, etc.). Entretanto, é possível perceber algumas tendências ao longo do semestre em perverter esse tipo de definição, ao serem solicitados alguns exercícios de solfejo e de própria execução ao instrumento ainda nos Conteúdos ou orientações que são redundantes em ambas as seções. Entretanto, isso ainda é pouco recorrente. A partir do próximo semestre será possível perceber que mudança de perspectiva também acontece e ajuda a fixar outras características do material didático.

A partir das categorias de análise criadas para as Atividades, percebe-se que, em sua maioria, são classificadas como Outros. Dessas, a imensa maioria envolve a execução do instrumento como atividade principal. Praticamente todo o repertório Solo e de Acompanhamento segue a lógica de apresentar os conteúdos na seção principal e, em seguida, apenas solicitar em Atividades que o estudante os execute no instrumento. Em alguns momentos, o tipo de informação presente nas Atividades é redundante, pois apenas reforça que o aluno deve executar algo que já foi orientado em outro momento.

**Tabela 14** – Tipos de Atividades (SI-C)

	N	%
Fórum	0	0,0
Questionário	0	0,0
Atividade Offline	8	19,0
Outros	34	81,0
Total	42	100

Fonte: O autor

Outros tipos de exercício também são recorrentes, tais como executar a escala que dá origem à melodia da canção (*Minha Canção*, UE31) ou praticar a execução de uma canção em grupo (*Linda Rosa Juvenil*, UE 32). Na canção *Assum Preto*, há atividades solicitadas que envolvem a improvisação utilizando a escala sobre a qual a música foi composta, e também a escuta da gravação acompanhada da execução ao violão. Entretanto, atividades dessa natureza não são a maioria. As canções *Ilariê* e *Blue Moon* são mencionadas no Conteúdo, mas são as únicas cuja orientação para a execução está somente nas Atividades.

Merece menção o fato de que, em todas as atividades que envolviam a execução no instrumento, é solicitado que o aluno faça o envio de um arquivo, para indicar que a atividade foi realizada.

**Tabela 15** – Natureza das Atividades (SI-C)

	Com Instrumento	Sem Instrumento	Avaliação
Atividade Offline	7	1	0
Outros	23	8	3

Fonte: O autor.

Percebe-se que a maior parte do conteúdo presente no Material de Apoio refere-se a conteúdos novos. Cinco canções trabalhadas ao longo do semestre foram feitas exclusivamente no Material de Apoio, o que justifica a grande quantidade de *slides* produzidos sobre conteúdos que não estão na seção Conteúdo. Na maioria das vezes, não há nenhuma orientação ou material produzido sobre as canções, sendo disponibilizadas apenas suas gravações, partituras ou letras cifradas. As exceções ficam por conta da utilização de materiais que já haviam sido produzidos para outros repertórios e que são reaproveitados para a orientação das canções. Além das letras cifradas, não há material novo produzido para essas canções que estão exclusivamente no Material de Apoio. Não foi possível até o momento identificar que informações havia nesses arquivos de letras cifradas, uma vez que já não se

encontram disponíveis a partir dos hiperlinks presentes no próprio material. É mencionado que essas canções, cujo trabalho se resume ao Material de Apoio, fazem parte de um trabalho interdisciplinar realizado nesse semestre.

**Tabela 16** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-C)

	N	%
Não Se Aplica	0	0,0
Ebook/Metrônomo/Fórum	5	16,1
Partitura/Cifra/Gravação	9	29,0
Conteúdo Novo	14	45,2
Avaliação	2	6,5
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	1	3,2
Expansão de Conteúdo Prático	0	0,0
Total	31	100,0

Fonte: O autor.

No caso daqueles *slides* classificados como Partitura/Cifra/Gravação, esses dizem respeito às canções e peças trabalhadas na Unidade, no Conteúdo. No caso de *Linda Rosa Juvenil* e *Minha Canção*, o Material de Apoio ainda apresenta letras cifradas de versões em outras tonalidades que não aquela trabalhada no Conteúdo.

### 3.3.4 Seminário Integrador D (2009/2)

**Quadro 6** - Números e Títulos das UE (SI-D)

UE 46	Green Sleeves - Análise
UE 47	Green Sleeves - 1ª parte
UE 48	Green Sleeves - segunda parte
UE 49	Seminário Integrador Presencial
UE 50	Arpejos e Felicidade
UE 51	Felicidade: Duo de violões
UE 52	Dança - Isaías Sávio, Velha infância
UE 53	Dança: seção 1
UE 54	Dança: seção 2
UE 55	Devolva-me
UE 56	Estudo em Dó Maior e Palpite
UE 57	Estudo em Dó Maior: 1ª Parte
UE 58	Estudo em Dó Maior: 2ª Parte
UE 59	Tem que ser você
UE 60	Preparação para a prova

Fonte: O autor.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

A avaliação de performance desse semestre foi estruturada por Pontos de Prova. Cada Ponto de Prova diz respeito a um grupo de repertório e exercícios de técnica, agrupados como Pontos C, B e A. Esses agrupamentos possuem níveis de dificuldades distintos que se referem ao conceito máximo que o aluno poderia obter nesta avaliação. O aluno que executasse apenas o Ponto C, teria C como conceito máximo possível, e assim por diante com os outros pontos. Os Pontos de Prova eram:

Nível C

a) Peça Solo: Green Sleeves;

- b) Canção: *Sorte Grande* ou *Felicidade*, sendo a essa última facultada a execução como acompanhamento ou duo;
- c) Técnica: Arpejos Carlevaro - 3 das 12 fórmulas estudadas.

#### Nível B

- a) Peça Solo: Dança
- b) Canção: *Velha Infância* ou *Devolva-me*
- c) Técnica: Escala Maior ou Escala menor, de acordo com o que havia sido trabalhado nas UE.

#### Nível A

- a) Peça Solo: Estudo em Dó Maior
- b) Canção: *Palpite* ou *Tem que ser você*

Os Pontos de Prova eram cumulativos, o que significa que um aluno que escolhesse pleitear o conceito A, além de tocar o Ponto A, deveria tocar os Pontos B e C também. Além dos pontos de prova, havia uma atividade de leitura à primeira vista como parte da avaliação.

### Assuntos e Repertório

Os *slides* de Conteúdo de Seminário Integrador - D abordam cinco assuntos diferentes, indicados na tabela abaixo.

**Tabela 17** - Assuntos (SI-D)

	N	%
Rep. Solo	29	43,9
Rep. Acompanhamento	19	28,8
Técnica	11	16,7
Rep. Conjunto	2	3,0
Avaliação/Apresentação	5	7,6
Total	66	100

Fonte: O autor.

Os *slides* sobre Repertório Solo são aqueles que ocorrem em maior quantidade nesse semestre (29 *slides*), e neles são trabalhadas três peças: *Greensleeves*, originalmente uma canção folclórica inglesa; *Dança*, de Isaías Sávio; e o *Estudo em Dó Maior*, de Francisco Tárrega. Os conteúdos giram em torno de informações contextuais e analíticas sobre o repertório trabalhado e orientações para a organização do estudo das peças, com ênfase em elementos técnicos considerados de maior dificuldade.

O Repertório de Acompanhamento, segunda categoria mais recorrente nesse semestre (19 *slides*), desenvolve seu conteúdo a partir de seis canções: *Sorte Grande*, de Lourenço; *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues; *Velha Infância*, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Davi Moraes, Marisa Monte e Pedro Baby; *Devolva-me*, de Renato Barros e Lilian Knapp; *Palpite*, de Vanessa Rangel; *Tem que Ser Você*, de Victor Chaves. Nesse caso, a ênfase está nos conteúdos que envolvem a construção da performance no instrumento – acordes e mecanismos de execução e levadas de mão direita. Eventualmente, são dadas informações contextuais sobre as canções, exercícios fora do instrumento para auxiliar o estudo e análises formais e harmônicas do repertório.

Exercícios de Técnica somam 11 *slides* que abordam escalas e arpejos. Os arpejos são trabalhados a partir das fórmulas presentes no segundo caderno da *Série Didática para Guitarra*, de Abel Carlevaro; enquanto, nas escalas, são trabalhados padrões maiores e menores, em uma oitava e sem saltos, em diferentes regiões do braço do instrumento. O Repertório de Conjunto ocupa apenas dois *slides* desse semestre, ambos na mesma Unidade de Estudos, e trabalham com a canção *Felicidade* num arranjo para dois violões, no qual um faz a melodia e o outro o acompanhamento.

### Distribuição dos Assuntos por Unidades de Estudos

Nesse semestre, a maior parte das Unidades de Estudos não é exclusivamente sobre um assunto. Mesmo quando os títulos das UE remetem a apenas uma peça ou canção específica, isso não significa que aquele seja o único tópico abordado na Unidade de Estudos. As exceções são as Unidades 55, 57 e 58, além da UE60, que traz exclusivamente as orientações para a avaliação.

**Quadro 7** – Assuntos por Unidades de Estudos (SI-D)

	46	47	48	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Rep. Solo	3	2	2			3	4	2		2	6	5		
Rep. Acompanhamento	1			2		4			4	4			4	
Técnica		1	2	4	1		2	1						
Rep. Conjunto					2									
Avaliação/Apresentação														5

Fonte: O autor.

Os materiais de orientação para o estudo das peças do Repertório Solo estão divididos em nove Unidades de Estudos, sendo cada peça abordada em três Unidades. A primeira Unidade em que uma das peças é abordada apresenta informações contextuais, especialmente sobre a biografia do autor, análises formais e harmônicas, atividades de escuta dirigida e exercícios de solfejos. A segunda e a terceira Unidades sobre cada uma das peças contêm as orientações para a construção da performance em si, organizadas de acordo com a forma das peças trabalhadas: a segunda Unidade trabalha com a primeira parte/seção, e a terceira Unidade, com a segunda parte/seção.

O Repertório Acompanhamento de Seminário Integrador D é abordado em seis Unidades de Estudos. Diferente do que é visto no Repertório Solo, o conteúdo sobre cada canção se esgota em uma Unidade apenas. O único caso que poderia ser tratado como uma exceção é a canção *Felicidade*, que é trabalhada nas UE50 e 51. Entretanto, conforme já mencionado anteriormente, na Unidade 51, a canção é trabalhada como Repertório de Execução em Conjunto, com uma abordagem diferente da de quando foi trabalhada como Repertório de Acompanhamento. Outra característica que aparece aqui é o fato de que, em todas as UE em que os conteúdos são informações contextuais sobre o Repertório Solo, o restante do conteúdo da Unidade de Estudos trata da prática do Repertório de Acompanhamento.

A Técnica é trabalhada em seis Unidades nesse semestre, mas em apenas uma delas há mais de dois *slides* sobre o assunto. As doze fórmulas de arpejo de mão direita são agrupadas de quatro em quatro e cada grupo de quatro é abordado em Unidades diferentes. A exceção é a Unidade 47, que introduz o trabalho com arpejos utilizando apenas uma fórmula. Já no caso das escalas, há quatro Unidades em que esse assunto é trabalhado. Nas duas primeiras é realizado o trabalho com um padrão maior em diferentes regiões do braço, e, nas outras duas, o mesmo princípio é aplicado a um padrão menor. Além de *slides* sobre arpejos e escalas, há outros que tratam de postura, relaxamento e translados de mão direita, tópicos que, segundo o

próprio texto dos *slides*, estão relacionados aos conteúdos de arpejos e escalas. Na organização dos conteúdos de Técnica, não há *slide* que aborde mais de um tópico, mas pode haver mais de um assunto trabalhado dentro de uma mesma Unidade.

### Abordagem

**Tabela 18** - Abordagem (SI-D)

	N	%	
Prática	45	68,2	Prática
Teórica	11	16,7	Teórica
Teórico-Prática	5	7,6	Teórico-Prática
NSA	5	7,6	NSA

Fonte: O autor.

**Tabela 19** – Assuntos x Abordagem (SI-D)

	NSA		Prática		Teórica		Teórico-Prática	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rep. Solo	0	0,0	18	27,3	9	13,6	2	3,0
Rep. Acompanhamento	0	0,0	15	22,7	2	3,0	2	3,0
Técnica	0	0,0	11	16,7	0	0,0	0	0,0
Rep. Conjunto	0	0,0	1	1,5	0	0,0	1	1,5
Avaliação/Apresentação	5	7,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: O autor.

Considerando a totalidade dos *slides* desse semestre, independente do seu Assunto, a Abordagem predominante dos conteúdos é a Prática. Ou seja, a maioria dos *slides* contém orientações voltadas para a execução das músicas sob o ponto de vista técnico, mecânico, em relação a outras abordagens que os conteúdos poderiam ter. Ao serem distribuídos por Assuntos, também se percebe que, com exceção dos *slides* de orientação para avaliações, em todas as categorias, a predominância é do trabalho de orientação para a prática em relação aos outros tipos de abordagem.

Como dito anteriormente, o trabalho com as peças do Repertório Solo nesse semestre inicia sempre com uma Unidade de Estudos em que são trabalhados apenas conteúdos relacionados a informações contextuais e analíticas sobre as obras. Os *slides* que contêm esse tipo de informação foram todos classificados segundo sua abordagem como Teóricos, mas

possuem diferenças sutis entre si. No caso de *Greensleeves* e de *Dança*, predominam textos que descrevem as características formais e harmônicas das obras, ilustrados por partituras em que a estrutura formal é destacada ou os acordes são indicados. Em ambas, há também o direcionamento para a apreciação de gravações em vídeo das obras. Já no Estudo em Dó Maior, os *slides* orientam escutas dirigidas – inicialmente, sem a utilização da partitura e, depois, com ela – em que os aspectos estruturantes da obra (novamente forma e harmonia, mas também textura, agógica, caráter) deveriam ser percebidos pelos alunos e por eles destacados na partitura. Se, nas duas primeiras peças, as informações analíticas são apresentadas pelo texto, na terceira, ele orienta a realização da análise a partir da percepção e da interação com o registro em texto musical. Os textos sobre *Greensleeves* e *Estudo em Dó Maior* ainda mencionam a realização de solfejo da melodia e leitura ao instrumento após a análise feita como complemento das atividades teóricas. Entretanto, esse tipo de orientação é apenas mencionado e não trabalhado nesses *slides*.

Os *slides* de Repertório Solo, cuja Abordagem foi classificada como Prática, são aqueles que trazem informações sobre a construção da performance sob o ponto de vista técnico e estão presentes sempre na segunda e na terceira Unidades em que as peças são trabalhadas. Nos três casos, as orientações iniciam por leitura da partitura ao instrumento, identificação de notas e escolha de digitações, sempre enfatizando a necessidade de uma execução lenta nesses primeiros momentos. A seguir, a orientação é dividir a obra em pequenos trechos, respeitando compassos, frases e semifrases da música, e estudá-los isoladamente. À medida que as pequenas partes são tocadas de maneira satisfatória, devem ser agrupadas até que formem seções maiores da peça e cheguem à execução completa.

Nas UE47 e 53, respectivamente sobre a primeira seção de *Greensleeves* e segunda seção de *Dança*, o próprio material apresenta a divisão da peça por excertos a serem estudados, trazendo partituras e arquivos de áudio de cada trecho isolado e seus agrupamentos. Entretanto, esse tipo de direcionamento não se repete nas outras Unidades de Estudos sobre o Repertório Solo. No restante do material produzido, predominam orientações pontuais sobre passagens consideradas de maior dificuldade técnica, como aberturas de mão esquerda e digitações de mão direita pouco usuais, meias pestanas e ligados. Em alguns casos, essas dificuldades técnicas são apresentadas em forma de exercícios – como no caso do *Estudo em Dó Maior*, em que o aluno é orientado a realizar exercícios de arpejo com acento no dedo anelar, como preparação para a execução da peça. Em outros casos, os trechos da própria peça são apresentados isoladamente para que o aluno pratique a dificuldade técnica

presente no próprio trecho, como no caso de *Dança*, em que o estudo dos ligados descendentes é feito a partir da própria passagem da peça em que se apresentam.

Os únicos materiais produzidos sobre o Repertório Solo que trazem orientações claramente voltadas para aspectos interpretativos e não apenas mecânicos estão na UE58, referente à peça *Estudo em Dó Maior*. Juntamente com um *slide* que explica conceitualmente a mecânica dos ligados da peça *Dança* (UE53), são os únicos *slides* de Repertório Solo cuja abordagem foi classificada como Teórico-Prática.

Nos *slides* que trazem orientações para o estudo do Repertório de Acompanhamento, também predomina a abordagem Prática. Dos 19 *slides* sobre esse assunto, 15 orientam a prática, enquanto as outras duas categorias de análise possuem dois *slides* cada uma. Em termos proporcionais, a ênfase na abordagem exclusivamente prática em relação às outras é maior do que no Repertório Solo. No Repertório de Acompanhamento não há, por exemplo, tanta ênfase nas informações contextuais e analíticas sobre as canções. Essas informações, quando ocorrem, estão inseridas nos *slides* de conteúdos práticos. Isto ocorre na canção *Velha Infância* (UE52), sobre a qual há explicações de aspectos formais que ajudam na compreensão das trocas de acordes, e, em um dos *slides* da canção *Felicidade* (UE50), há uma análise gradual dos seus acordes. Em todas as canções também há o direcionamento para suas gravações originais.

Nos *slides* de Prática predomina a estratégia de desmembramento da canção entre elementos técnicos da mão esquerda e da mão direita, como forma de estruturar o material e organizar as orientações para estudo. Os elementos trabalhados na mão esquerda são os acordes e suas mecânicas de troca, e os de mão direita, as levadas ou dedilhados de acompanhamento.

A maneira como a orientação para execução dos acordes é abordada varia a cada canção, mas, em linhas gerais, segue uma ordem que inicia pela apresentação dos acordes isolados, seguida de explicações e orientações sobre os mecanismos de troca presentes em cada música. Mesmo havendo orientações para o estudo dos acordes isolados, a ênfase do trabalho está nas técnicas de troca de uma posição para a outra, às quais é dada maior atenção e sobre as quais há maior quantidade de material produzido. No caso da canção *Sorte Grande* (UE46), por exemplo, os acordes são apenas mencionados, mas não há um direcionamento para materiais ilustrativos sobre eles. Assim como no Repertório Solo, pontos técnicos de maior dificuldade também ganham atenção, como acordes com pestana ou trocas que carecem de mais cuidado pela sua complexidade. As exceções no material sobre acordes se referem às

canções *Palpite* (UE56) e *Tem que Ser Você* (UE59). Na primeira, há um *slide* totalmente teórico explicando acordes invertidos e alterados presentes na canção. Já na segunda, não há nenhum material sobre as trocas de acordes, sendo enfatizados os vários ritmos de mão direita presentes na canção.

No trabalho de mão direita, há dois tipos de conteúdos abordados nesse semestre: dedilhados e rasgueados. Nos materiais sobre acompanhamento rasgueado, há orientações para que o solfejo da célula rítmica seja feito antes que essa seja executada no instrumento e antes que dinâmicas de estudo em grupo sejam aplicadas, mas a orientação mais recorrente é a de que a partitura seja consultada, o vídeo com a demonstração da execução da levada seja assistido e seu conteúdo imitado. Como de costume, a orientação é que o ritmo seja a princípio praticado lentamente e a velocidade seja aumentada aos poucos.

Das seis canções trabalhadas nesse semestre, três apresentam o acompanhamento dedilhado. Em *Felicidade* (UE50) o trabalho é integrado ao conteúdo de Técnica trabalhado anteriormente. O estudante é orientado a escolher uma das fórmulas de arpejo estudadas como exercícios de técnica e aplicá-la ao acompanhamento de canção. Alguns exemplos são dados, mas a escolha é do aluno. Já *Devolva-me* (UE56) possui duas fórmulas possíveis de acompanhamento dedilhado, indicadas na própria UE, e é dada a possibilidade de escolha pelo aluno.

Na canção *Tem que Ser Você* (UE59), a ênfase do material da Unidade são os acompanhamentos, já que variam bastante dentro da música e, com exceção do refrão, podem ser executados tanto de maneira dedilhada quanto rasgueada. Assim, a UE é toda estruturada a partir das seções música, havendo várias opções de acompanhamento de mão direita diferentes em cada uma das partes, ficando a cargo do aluno a escolha pela maneira como a canção será executada.

As fórmulas de arpejo e os dedilhados de acompanhamento dessas canções aparecem todos escritos em partitura e com vídeos demonstrando como devem ser executados. Novamente, a orientação para estudo é ver a partitura, imitar o vídeo, começar de maneira lenta e aumentar a velocidade gradativamente.

Todo o material produzido nesse semestre sobre escalas e arpejos da categoria Técnica possui Abordagem de Orientação para a Prática. Ao contrário do que ocorre no material sobre repertório, no qual os conteúdos são seccionados e as estratégias são elaboradas para que a performance seja construída, nos exercícios de técnica, a estratégia é apresentar a fórmula de arpejo ou o padrão de escala através da partitura, tablatura e do vídeo e orientar o estudante a

executá-los. Os textos dos *slides* chamam a atenção para aspectos a serem observados tanto nos vídeos quanto no processo de execução dos exercícios (postura, relaxamento, precisão técnica, sonoridade, cuidado com movimentos excessivos), mas normalmente não apresentam nenhum caminho didático elaborado que vá além da própria apresentação do conteúdo de uma vez.

Mas há duas exceções. Na UE53, existe uma orientação para o estudo da escala, de forma que cada nota seja repetida inicialmente quatro vezes, depois duas e, por último, cada nota seja executada apenas uma vez. Essa técnica de estudo não é explicada ou justificada, apenas sugerida como estratégia. A outra exceção está na UE54, na qual é sugerido ao estudante realizar um exercício de improvisação sobre a harmonia da canção abordada naquela Unidade (*Velha Infância*) com a escala recém estudada.

Como ocupa apenas dois *slides* e trabalha com uma canção que já havia sido trabalhada antes, o Repertório de Execução em Conjunto desse semestre aborda seu conteúdo de maneira bastante sucinta. No primeiro *slide*, é explicada a textura da música e predominam indicações sobre como executar a melodia (referente ao violão 1) e o acompanhamento (violão 2). Há material de orientação em vídeo e partitura apenas referente ao acompanhamento, além da própria partitura e vídeo da peça completa. O segundo *slide* vai fazer recomendações sobre o processo de estudo em duo. As estratégias de orientação para o processo de estudo são similares àquelas utilizadas no Repertório Solo (divisão em blocos, estudo dos trechos mais complexos tecnicamente com vídeos e partituras), acrescidas de algumas informações referentes ao próprio processo de construção de uma performance em grupo. São pontuadas a necessidade de definição de quem irá tocar cada Violão, a importância de sessões de estudo em conjunto, o equilíbrio de volume entre os músicos (a melodia deve sobressair em relação ao acompanhamento), além da sugestão de que toquem lendo a partitura para que possam acompanhar o que o outro colega está tocando. O *slide* que possui as orientações se apresenta apenas em texto, não havendo nenhum tipo de material multimídia de orientação sobre ele.

### Materiais Multimídia de Orientação (MMO)

Neste semestre foram contabilizados 140 *links* nos *slides* de Conteúdo de Seminário Integrador - D que direcionam para materiais de orientação de diferentes naturezas. Desses, apenas três foram classificados como *Links* Externos – e não estão disponibilizados em ambientes virtuais do próprio curso – e a oito não foi possível ter acesso.

**Tabela 20** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-D)

	N	%
Sem acesso	8	5,7
Vídeo Demonstrativo	2	1,4
Vídeo Demonstrativo+Partitura	87	62,1
Partitura	12	8,6
Partitura cifrada	4	2,9
Fotografia	1	0,7
Outras UE violão	5	3,6
Link externo	3	2,1
Outros	10	7,1
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	5	3,6
Fotografia+diagrama	3	2,1
Total	140	100,0

Fonte: O autor.

Predomina de maneira acentuada a utilização de Vídeos Demonstrativos com Partitura (VD+Partitura, na tabela acima), que não apenas predomina como possui maioria absoluta no número de materiais produzidos para a orientação. Há ainda cinco Vídeos Demonstrativos acompanhados de Partitura Cifrada, que servem para apresentar as trocas de acordes da canção *Felicidade* (UE50). Os dois únicos Vídeos Demonstrativos que não são acompanhados por partitura estão na última Unidade de Estudos, de orientação para avaliação, e servem apenas de exemplo sobre técnicas de posicionamento de câmera. O segundo tipo de Material Multimídia de Orientação é a Partitura, cuja quantidade total é aproximadamente 1/6 da quantidade do primeiro tipo. Ainda assim, ao somarmos todas as categorias de Material Multimídia de Orientação que contém partitura, temos um total de 108 *links*, o que mostra a relevância desse sistema de notação no processo de trabalho do semestre.

**Tabela 21** – Quantidade de MMO por Assunto (SI-D)

	N	%
Rep. Solo	43	30,7
Rep. Acompanhamento	59	42,1
Técnica	29	20,7
Rep. Conjunto	7	5,0
Avaliação/Apresentação	2	1,4
Total	140	100,0

Fonte: O autor.

Apesar de ser o assunto que possui o maior número de *slides* e aquele que aparece na maior quantidade de Unidades de Estudos, o Repertório Solo não possui a maior quantidade de MMO produzido. No semestre, a maior quantidade pertence ao Repertório de Acompanhamento.

Como já mencionado anteriormente, as orientações nesse semestre são realizadas a partir da combinação de textos escritos nos *slides* e MMOs *linkados* ao próprio texto. Não havendo nenhuma orientação realizada por vídeo, esses servem apenas como ilustração dos textos e, normalmente, são acompanhados de partitura. O que varia, independentemente do repertório, são as características do texto que direciona o estudante ao material. No caso de trechos de menor complexidade, como acordes já trabalhados anteriormente ou excertos das peças solo, o texto apenas explica o processo de estudo, ficando a cargo do aluno acessar a partitura, assistir ao vídeo e procurar executar conforme o modelo. No caso de trechos de maior complexidade técnica, tanto do Repertório Solo quanto do Acompanhamento, as explicações são mais detalhadas no texto, mas o vídeo segue o mesmo padrão.

Assim, os Vídeos Demonstrativos Acompanhados de Partitura desse semestre, com ou sem cifras, ilustram os acordes e suas trocas, dedilhados, levadas de acompanhamento, excertos de peças solo, gravações do repertório e exercícios de escalas e arpejos.

Todos os itens classificados como "Outros" nesse semestre fazem parte de um mesmo tipo de MMO, para o qual não foi criada uma categoria específica, mas que carece de uma menção. São materiais referentes a acordes do Repertório de Acompanhamento, e o destino do *link* é uma página em que o acorde em questão é apresentado com uma fotografia da mão esquerda executando-o, um braço com o diagrama da disposição dos dedos no acorde, uma animação mostrando uma sequência de acordes e um vídeo com a mesma sequência. A sequência de acordes apresentada tanto no vídeo quanto na animação contém o acorde que está sendo trabalhado, mas não é uma sequência da canção na qual o acorde está sendo trabalho naquela Unidade. As Unidades de Estudos em que esse tipo de material aparece são as UE52, 56 e 59.

Ainda é importante salientar algumas exceções. Além da partitura e das cifras, existe a recorrência de outros sistemas de notação musical. No caso das partituras de ritmos de acompanhamento rasgueados, essas normalmente apresentam signos sobre as figuras de tempo que remetem à direção que o movimento da mão deve ter ao tangenciar as cordas em cada tempo – sistema de notação popularmente referido como "flecinhas". Outra exceção são

os exercícios de escalas, que aparecem também escritos em tablaturas, além de em partitura, e, algumas vezes, no próprio corpo do *slide*.

### Atividades e Material de Apoio

Como fica claro a partir do texto exposto até aqui, a seção Conteúdo de Seminário Integrador - D é responsável por apresentar explicações de conteúdo, orientações sobre estudos e atividades a serem desenvolvidas no instrumento.

**Tabela 22** – Tipos de Atividades (SI-D)

	N	%
Fórum	13	34,2
Questionário	14	36,8
Atividade Offline	2	5,3
Outros	9	23,7
Total	38	100

Fonte: O autor.

A partir desse semestre, praticamente todas as Unidade de Estudos apresentam uma atividade de Fórum e uma de Questionário, ambas introduzidas nos *slides* da seção Atividades, mas acessíveis através da própria página inicial da sala de aula da interdisciplina no Moodle. O objetivo dos fóruns é, segundo seus textos de apresentação, ser o espaço no qual os alunos poderiam tirar suas dúvidas e discutir o conteúdo trabalhado naquela Unidade de Estudos. Os tópicos de discussão do fórum são determinados no próprio material e fazem referência aos conteúdos trabalhados no corpo da UE, além de serem trabalhados no tópico "Dúvidas Gerais", comum aos fóruns de todas as Unidades. Não há nenhuma ocorrência de tópico proposto pelos estudantes. Os questionários, segundo as informações dos próprios *slides*, deveriam ser respondidos após a leitura da Unidade de Estudos e a realização dos exercícios propostos.

**Tabela 23** – Natureza das Atividades (SI-D)

	Com Instrumento	Sem Instrumento
Atividade Offline	2	0
Outros	9	2

Fonte: O autor.

Como é possível perceber pela tabela acima, ainda há uma quantidade significativa de Atividades que envolvem a execução no instrumento, mas já é menor em relação à sua quantidade nos semestres anteriores. Essas atividades reforçam as orientações para execução daquilo que foi trabalhado na seção Conteúdo e, por esse motivo, são, até certo ponto, redundantes. No caso da peça *Greensleeves*, por exemplo, na UE48, que fica ao final da sequência de três Unidades nas quais é trabalhada, há uma atividade intitulada "Tocar *Greensleeves* completa". Seu texto chama atenção para o fato de que, agora que o material foi finalizado, o aluno deve procurar tocar a peça inteira. Ainda informa ao estudante que ele não deve parar de estudar a peça, mesmo que não haja mais material produzido sobre ela, e que também não precisa tocá-la inteira ao final do período em que seus materiais foram apresentados.

Este tipo de atividade, que avisa ao aluno que a canção deve ser tocada inteira, se repete em todas as peças solo, canções de acompanhamento, duo e exercícios de técnica do semestre. Normalmente, não há informação nova nessas atividades, apenas o reforço de que a obra deve ser tocada inteira ou de que os exercícios devem ser realizados diariamente, tal qual foram trabalhados nos conteúdos. A única exceção é a Unidade que trabalha a peça *Estudo em Dó Maior*, em que há atividades que orientam a realização de solfejo da melodia da obra executada com dinâmicas.

**Tabela 24** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-D)

	N	%
Não Se Aplica	1	1,6
Ebook/Metrônomo/Fórum	42	66,7
Partitura/Cifra/Gravação	5	7,9
Conteúdo Novo	1	1,6
Avaliação	2	3,2
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	10	15,9
Expansão de Conteúdo Prático	2	3,2
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor.

As seções Material de Apoio em todas as Unidades de Seminário Integrador - D trazem referência a um *site* que contém um Metrônomo online, ao próprio E-book em que os MMO estão disponíveis e ao Fórum do Violão Erudito. Em linhas gerais, nas Unidades em que há trabalho com Repertório de Acompanhamento, gravações e letras cifradas normalmente são

apresentadas nessa seção; e, em alguns casos, as gravações do Repertório Solo também aparecem aqui (e são representadas pela categoria Partitura/Cifra/Gravação).

Na Unidade 48, em que é introduzido o trabalho com arpejos de mão direita e em que é pontuado nos Conteúdos que o estudante deve procurar uma boa sonoridade na realização destes exercícios, o Material de Apoio traz uma série de *links* para gravações de violonistas reconhecidos. A introdução da Unidade aponta que essas gravações devem servir como referência para que o aluno busque sua própria sonoridade no instrumento. Os materiais foram classificados como Expansão de Conteúdo Teórico-Conceitual.

Essa também é a classificação de um Material de Apoio da UE56 sobre o *Estudo em Dó Maior*, que faz referência a um programa de rádio sobre o compositor da obra estudada e sobre outros compositores contemporâneos a ele. Na UE59, há um *slide* contendo a introdução da canção *Tem Que Ser Você* na sua versão original e outro *slide* que direciona o estudante a uma videoaula da versão original da canção. Ambos os *slides* são classificados como Expansão de Conteúdo Prático.

### 3.3.5 Seminário Integrador E (2010/1)

**Quadro 8** - Números e Títulos das UE (SI-E)

UE 61	Lição 3: primeiros contatos
UE 62	Lição 3
UE 63	Passacaglia e escalas
UE 64	Preparação para gravação 1
UE 65	Viagem e Meu Erro
UE 66	Viagem
UE 67	Villano
UE 68	Seminário Integrador Presencial
UE 69	Preparação para a gravação 2
UE 70	Análise Andantino, Fernando Sor
UE 71	Andantino, Fernando Sor
UE 72	Pela Luz dos olhos teus
UE 73	Primavera, Vivaldi
UE 74	Técnica A, 2010/1
UE 75	Gravação final 2010/1

Fonte: O autor.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

A organização da avaliação da performance por Pontos de Prova se repete aqui e, em termos de estrutura do conteúdo, segue exatamente a mesma lógica do semestre anterior. A diferença nesse semestre é que, ao invés de uma gravação no final do semestre, são propostas três gravações durante o período letivo, na 5<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> semanas de aula.

A organização dos conteúdos das Unidades respeita esse cronograma, sendo que, até a primeira gravação, o repertório trabalhado foi o referente ao Ponto C, entre a primeira e a segunda gravações, referente ao ponto B, e, entre a segunda e a terceira gravações, referente ao Ponto A. Dessa forma, na primeira gravação, todos os estudantes deveriam executar o Ponto C. Na segunda, quem obteve uma indicação satisfatória dos avaliadores poderia gravar o Ponto B. Aqueles que não obtiveram essa indicação, deveriam regravar o Ponto C. O mesmo se aplica à gravação seguinte em relação ao Ponto A.

Era possível que um aluno optasse por realizar apenas uma gravação ao final do semestre, mas nesse caso não haveria possibilidade de recuperar sua nota ou de ter sua evolução acompanhada pela equipe da interdisciplina. Além dos pontos, cada uma das gravações contava com uma avaliação de leitura à primeira vista. Os Pontos de Prova desse semestre eram:

#### Ponto C

- a) Peça Solo: Aguado-Snópoli Lição 3 OU Ihr Hirten erwacht
- b) Duo: Passacaglia - Haendel
- c) Música popular: Geraldo Vandré - Pra não dizer que não falei das flores

#### Ponto B

- a) Peça Solo: Viagem - João de Aquino e Paulo Cesar Pinheiro OU Espanholeta – G. Sanz
- b) Duos: Villano – G. Sanz
- c) Música popular: Meu erro (Dó Maior ou Lá Maior)

#### Ponto A

- a) Peça Solo: Andantino - F. Sor OU Estudo em Mi menor – F. Tárrega
- b) Duo: Primavera – A. Vivaldi
- c) Música popular: Pela Luz dos olhos teus

### Assuntos e Repertório

Em Seminário Integrador - E (SI-E), novamente são trabalhados cinco Assuntos dentro da seção Conteúdo, os mesmo que já haviam sido trabalhados no semestre anterior. Percebe-se, em relação ao semestre anterior, um maior equilíbrio entre a quantidade de *slides* por Assunto. O Repertório Solo possui maior quantidade de *slides*, mas a diferença para o Repertório de Acompanhamento é menor do que no semestre anterior. Também se observa um aumento significativo, tanto em números absolutos quanto proporcionais, do material produzido sobre Repertório de Execução em Conjunto e de Orientações para Atividades de Avaliação e/ou Apresentação.

**Tabela 25** - Assuntos (SI-E)

	N	%
Rep. Solo	23	30,3
Rep. Acomp.	15	19,7
Técnica	10	13,2
Rep. Conjunto	14	18,4
Avaliação/Apresentação	14	18,4
Total	76	100

Fonte: O autor.

Sobre Repertório Solo, SI-E apresenta 23 *slides* que trabalham as peças *Lição n. 3*, de Aguado-Sinópoli; *Viagem*, um arranjo para violão solo de Diogo Carvalho da canção de João de Aquino e Paulo César Pinheiro; e *Andantino*, de Fernando Sor. Os conteúdos abordados seguem a mesma tendência verificada no semestre anterior, apresentando análises, orientações para a organização dos estudos e materiais específicos sobre trechos de maior exigência técnica. Os 15 *slides* cujo conteúdo trata do Repertório de Acompanhamento trabalham com um total de três canções: *Pra Não Dizer que Não Falei de Flores*, de Geral Vandré, é a primeira delas, seguida de *Meu Erro*, de Herbert Vianna, e *Pela Luz dos Olhos Teus*, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim. Novamente, não há grandes novidades em termos de conteúdo em relação ao semestre anterior, pois os conteúdos giram em torno dos acordes e da execução de levadas de acompanhamento.

As similaridades do conteúdo desse semestre com o do semestre anterior também se aplicam à Técnica. Novamente, o conteúdo trabalha com escalas e arpejos, sendo os exercícios de arpejo exatamente os mesmos do semestre anterior. No caso das escalas, há certa variação, pois aqui se trabalha com padrões de escala maior em duas oitavas, com e sem mudança de posição, enquanto no semestre anterior não havia mais de uma oitava, tampouco mudança de posição.

O Repertório de Execução em Conjunto é abordado aqui a partir de arranjos para duos de violões de uma Passacaglia, de G. F. Händel, da peça *Villano*, de G. Sanz, e de *Primavera*, de A. Vivaldi. O tipo de conteúdo abordado é, de certa forma, similar àqueles do Repertório Solo, com análises sobre as obras, seguidas de instruções sobre a construção da performance. Entretanto, segundo informações dos próprios materiais, confirmadas pelas análises, os duos têm um nível técnico elementar que permite que o foco do trabalho esteja nas técnicas de interpretação. Dessa forma, ao longo das Unidades, são abordados tópicos como variações de

timbre, dinâmica, técnicas de vibrato e staccato, dentre outros, e sua utilização no contexto de cada peça.

As três Unidades de Estudos sobre as avaliações orientam o estudo de todo o repertório (Solo, Acompanhamento, Conjunto e Técnicas) nos períodos mais próximos da realização da prova, por meio da recapitulação de pontos de maior dificuldade para o estudo das peças. As regras do processo de gravação das provas e as recomendações sobre como se portar no momento da realização da prova também são apresentadas nessas Unidades, além das explicações do próprio ponto de prova. Cada uma das UE traz também explicações dos pontos de prova e de como a prova deve ser realizada a partir deles.

### Distribuição de Assuntos por Unidades de Estudos

A ocorrência de Unidades de Estudos exclusivas sobre um determinado Assunto é maior nesse semestre do que no anterior. Ao todo, nove UE apresentam apenas um assunto, sendo Repertório Solo aquele que aparece sozinho mais vezes (3). Todos os outros Assuntos desse semestre aparecem sozinhos pelo menos uma vez e as combinações entre assuntos dentro de uma UE não seguem um padrão identificável.

**Quadro 9** – Assuntos por Unidades de Estudos (SI-E)

	61	62	63	64	65	66	67	69	70	71	72	73	74	75
Rep. Solo	3	4			4	4			4	4				
Rep. Acompanhamento	5				5						5			
Técnica			2			1		2					5	
Rep. Conjunto			6				4					4		
Avaliação/Apresentação				5				3						6

Fonte: O autor.

O Repertório Solo está dividido em seis Unidades de Estudos, sendo duas para cada peça. De maneira similar à da divisão do semestre passado, a primeira Unidade de cada peça trabalha predominantemente com informações contextuais e analíticas sobre as obras, enquanto na segunda Unidade a ênfase está nas orientações para a construção da performance. Também de maneira similar à da organização do semestre anterior, cada canção do Repertório

de Acompanhamento é trabalhada em apenas uma Unidade, resultando em três UE contendo esse assunto.

Os exercícios de Técnica desse semestre aparecem em quatro Unidades de Estudos, sendo que em uma delas é conteúdo único (UE74). Os conteúdos de escalas novos são apresentados na UE62 e retomados com variações rítmicas e melódicas nas UE69 e 74, respectivamente. Os arpejos de Carlevaro são retomados, em todas as suas fórmulas, na UE66, e aspectos do estudo são trabalhados nas UE69 e 74.

Os duos de violão aparecem trabalhados nas UE63, 67 e 73, sendo essa última exclusiva para a peça *Primavera*. Cada peça é trabalhada em apenas uma Unidade, na qual são esgotados seus conteúdos.

As Unidades de preparação para as provas se apresentam sempre depois do grupo de UE que trabalha o conteúdo de um ponto de prova. Nas UE61, 62, e 63, por exemplo, aparecem os conteúdos referentes à peça solo, canção de acompanhamento, duo e exercícios de técnica do ponto C; na UE64, estão as orientações para a prova, que normalmente era realizada na semana seguinte ao seu lançamento. Esse padrão se repete no restante do semestre.

### Abordagem

**Tabela 26** – Abordagem (SI-E)

	N	%
Prática	29	38,2
Teórica	13	17,1
Teórico-Prática	20	26,3
NSA	14	18,4

Fonte: O autor.

Na análise da Abordagem dos conteúdos desse semestre, é possível identificar que existe um equilíbrio maior entre as três categorias (desconsiderando Não Se Aplica) se a compararmos com a mesma análise do semestre anterior. Em termos proporcionais, a quantidade de *slides* cuja abordagem é Teórica se manteve muito próxima, enquanto a abordagem Teórico-Prática apresenta aumento significativo, tanto em números absolutos quanto em números proporcionais (de 7,6% no semestre anterior para 26,3% nesse semestre).

O alto número de ocorrência da categoria Não Se Aplica se justifica por estarem todas elas presentes nas Unidades de Estudos de orientação para avaliação (UE64, 69 e 75). Mesmo

apresentando orientações para o estudo do repertório, essas são bastante voltado para a preparação para prova. Por esse motivo foi considerado mais pertinente não classificar os *slides* da mesma maneira como foram classificados aqueles nos quais existe a orientação para a construção da performance.

**Tabela 27** – Assuntos x Abordagem (SI-E)

	NSA		Prática		Teórica		Teórico-Prática	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rep. Solo	0	0,0	9	11,8	8	10,5	6	7,9
Rep. Acompanhamento	0	0,0	10	13,2	2	2,6	3	3,9
Técnica	0	0,0	7	9,2	0	0,0	3	3,9
Rep. Conjunto	0	0,0	3	3,9	4	5,3	7	9,2
Avaliação/Apresentação	14	18,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: O autor.

A Abordagem Prática, quando relacionada ao Repertório Solo, é a mais recorrente, tal qual ocorre no semestre anterior. Entretanto, nesse semestre existe um equilíbrio entre as três categorias, com a diminuição (proporcional e absoluta) da quantidade de *slides* de Prática e aumento quantidade de *slides* de abordagem Teórico-Prática.

Os materiais de abordagem Teórica sobre o Repertório Solo, que se apresentam sempre na primeira Unidade de Estudos que aborda cada peça, não apresentam diferenças acentuadas entre si e trazem informações relacionadas a análises melódicas, harmônicas e formais do repertório. São textos descritivos, ilustrados nos próprios *slides* por excertos de partituras ou diagramas dos esquemas formais das peças. Quando não estão no próprio *slide*, partituras completas das peças com análises das frases, forma e harmonia (gradual e cordal) são disponibilizadas no *e-book* e abordadas a partir de *hiperlinks*. Há um *slide* na UE46, primeira do semestre e que aborda a Lição 3, que explica que a melodia dessa peça se encontra nas notas graves, motivo pelo qual está notada com hastes para baixo e deve ser tocada com o dedo polegar. Por fazer relação entre a textura, a escrita e a técnica de execução, além de trazer informações sobre a harmonia da peça, esse *slide* é o único cuja abordagem foi classificada como Teórico-Prática em uma Unidade em que predominam as informações contextuais.

Das três Unidades de Estudos de contextualização do Repertório Solo, duas delas (UE46 e 65, sobre Lição 3 e *Viagem*, respectivamente) trazem um *slide* que já introduz exercícios de técnica relacionados às peças cuja performance só será abordada na Unidade

seguinte. *Slides* de Prática dentro de uma Unidade em que predominam abordagens teóricas e contextuais são uma novidade, e, por isso, sua menção é considerada relevante.

No trabalho de construção da performance do Repertório Solo, novamente a estratégia predominante para a orientação é o desmembramento do repertório em trechos a serem estudados isoladamente e agrupados à medida que forem sendo tocados de maneira satisfatória. Entretanto, essa estratégia é utilizada em cada uma das peças de maneira diferente. Do ponto de vista da técnica, Lição 3 é uma sequência de acordes executados com o mesmo arpejo de mão direita. Por esse motivo, a orientação é a de que o arpejo seja estudado primeiro, com cordas soltas, seguido da leitura e da identificação de cada acorde e do estudo das trocas entre uma posição e outra, compasso por compasso. Depois disso, essas trocas ainda devem ser executadas isoladamente, mas utilizando a fórmula de arpejo. A partir desse ponto é que os compassos devem ser agrupados gradativamente até que a totalidade da peça seja tocada.

Em paralelo a esse estudo, os materiais orientam que seja estudada a melodia da peça, que se encontra na voz mais grave e resultante da sequência de baixos dos acordes. O *slide* em que as orientações sobre a melodia aparecem (UE62) foi classificado como Teórico-Prático, uma vez que orienta a realização do solfejo da melodia como estratégia de estudo. O material sobre a peça ainda conta com *slides* que abordam pontos técnicos específicos considerados de maior dificuldade; duas passagens de acordes e o destaque do arpejo no dedo polegar para que a melodia seja tocada.

Na peça *Viagem*, o material de orientação para a performance é estruturado a partir das semifrases da própria peça. Esta é, novamente, uma sequência de arpejos e acordes, mas, dessa vez, ambos mudam com maior frequência, o que é salientado pelo material. Assim, diferentemente do que é visto na peça anterior, em que a estratégia de estudar pequenos trechos é apenas mencionada, cada semifrase possui uma partitura e um vídeo de demonstração, e há um *slide* específico apenas orientando esse processo. Mesmo assim, os trechos de maior dificuldade possuem também material específico, com orientações mais pontuais sobre como resolver possíveis problemas técnicos.

Como diferencial dos materiais de *Viagem*, há dois *slides* que trazem informações sobre a interpretação da peça, ambos classificados segundo a abordagem como Teórico-Práticos. Um deles contém uma análise da melodia sob dois pontos de vista diferentes e a implicação da escolha por um deles na execução; o outro explica o conceito de Forte Piano e dá sugestões de sua utilização na peça.

Na Unidade de Estudos número 70, que inicia o trabalho com a peça *Andantino*, de Sor, apresentam-se somente *slides* sobre análise musical da peça. Já na UE71, em que há o trabalho de construção da performance propriamente dita, a estrutura do material e a estratégia de ensino são exatamente as mesmas das verificadas para *Viagem* – divisão da peça por excertos com vídeos e partituras próprios e *slides* sobre passagens específicas de maior dificuldade. Dos três *slides* que tratam de excertos pontuais da peça, dois deles tratam de aspectos da execução a partir de características da textura (nota pedal) e da melodia (movimento cromático), e, por este motivo, sua abordagem foi classificada como Teórico-Prática.

No Repertório de Acompanhamento, ao contrário do que se verifica no Solo, o equilíbrio entre as abordagens não ocorre, uma vez que a abordagem Prática representa dois terços do total de *slides*. Os dois *slides* classificados como Teóricos, presentes nas UE61 e 65, fazem as vezes de introdução ao conteúdo que é abordado nos *slides* seguintes, nas Unidade de Estudos.

As estratégias de ensino do Repertório de Acompanhamento estão baseadas na divisão de conteúdos de mão esquerda (acordes) e mão direita (levadas e dedilhados). Ou seja, o aluno é orientado a estudar os acordes e os padrões de acompanhamento, cada um isoladamente, tal qual nos semestres anteriores.

A canção *Pra Não Dizer que Não Falei das Flores* é trabalhada em duas tonalidades distintas (Mi menor e Lá menor), segundo o próprio material, para que o aluno possa escolher qual delas melhor se adéqua à sua voz na hora de cantar. É mencionado no texto que os acordes dessa música, em ambas as tonalidades, já haviam sido trabalhados em semestres anteriores, mas ainda assim são lembrados. A disposição dos dedos em cada casa e corda aparece em texto, que também remete a Materiais Multimídia de Orientação. Já o trabalho com a levada dessa canção é feito a partir da imitação do vídeo com a levada sendo tocada, sem maiores explicações no texto. No final da UE61 ainda há explicações sobre quais cordas devem ser tangidas em cada acorde e os cuidados a serem tomados para que não sejam tocadas cordas soltas cujas notas não pertencem aos acordes.

Diferentemente do que ocorreu nas UE até então, no material sobre a canção *Meu Erro*, a orientação para a execução dos acordes aparece exclusivamente no próprio *slide*, apenas com a apresentação dos diagramas do braço do violão indicando a posição de cada acorde, não havendo menção a vídeos ou fotografias destes acordes. Assim como nos outros repertórios, a levada deve ser estudada basicamente por imitação. Há um *slide* nessa Unidade

de Estudos (65) classificado como Teórico-Prático, que explica a forma da música e delimita a sequência de acordes a ser executada em cada uma das partes. As únicas especificidades técnicas relacionadas a essa canção e trabalhadas com maior profundidade são as trocas que envolvem os acordes de F e Fm. As montagens de ambos os acordes no braço do violão são explicadas em texto e alguns cuidados na execução da pestana são mencionados. O material orienta a prática da passagem de um acorde para o outro e depois remete a vídeos que contém as trocas presentes na música que envolvem o acorde de F (uma vez que, na única troca que envolve Fm, o acorde que o precede é o próprio F).

A canção *Pela Luz dos Olhos Teus* possui algumas especificidades na forma como é trabalhada em relação às outras duas canções. Primeiro, por ser a única na qual há um *hiperlink* no próprio Conteúdo remetendo a uma de suas gravações. Em seguida, os dois primeiros *slides* (classificados segundo sua abordagem como Teórico-Práticos) trazem considerações acerca da forma como sua partitura é escrita e como deve ser tocada. Segundo o material, a música é escrita em compasso ternário simples (3/4), mas soa como ternário composto (9/8), sendo essa irregularidade rítmica algo comum em música popular. O material se refere a isto como "swing" e traz dois exemplos de áudio e partitura, de forma que o aluno possa ver, ouvir e comparar a diferença entre a execução "com swing" e a execução seguindo exatamente o ritmo como escrito na partitura.

No *slide* que introduz os acordes da canção, é apresentada apenas uma lista com as cifras presentes na canção. O material menciona que os desenhos dos acordes estão na própria partitura da música, a que se remete o *slide*. Não há vídeos ou fotografias, apenas o diagrama do braço do instrumento indicando como executá-lo. Há menções sobre mecânicas de trocas entre alguns acordes, e a demonstração das trocas aparece em um vídeo, acessado por meio do *hiperlink* que consta em um dos *slides* da UE71.

São apresentadas duas possibilidades de execução do acompanhamento (uma fórmula de arpejo e com os acordes em bloco), sendo ambas explicadas em texto e acompanhadas por vídeos e partituras de demonstração, que devem ser imitadas pelos estudantes. O material ainda menciona a importância de seguir a lógica da execução "com swing" na levada, da mesma forma que na melodia.

Passando ao assunto Técnica, nos chama atenção, inicialmente, a diferença entre a abordagem das escalas nesse semestre em relação ao semestre anterior. Enquanto lá os materiais não apresentam orientações claras referentes a estratégias de estudos que não sejam assistir aos vídeos, ler partituras/tablatras e decorar as formas e tocar, aqui esse tipo de

característica não se aplica. As escalas são apresentadas na primeira Unidade sobre técnica do semestre (UE63) e, quando retomadas, são abordadas a partir de estratégias de estudo tais como a divisão da escala em partes menores para memorização, utilização de variações melódicas e rítmicas e repetições de notas – essa última é a única estratégia de estudo que aparece no semestre anterior. A estratégia de variações rítmicas também se aplica ao trabalho com os arpejos, mas aparece apenas na penúltima Unidade de Estudos do semestre. No restante do material, o trabalho de arpejos não se difere do trabalho do semestre anterior.

Distribuídas entre os próprios *slides* que trabalham com a Técnica, são recorrentes observações referentes a tópicos gerais do estudo da técnica, tais como relaxamento, estudo lento, busca por uma postura confortável, cuidado com movimentos excessivos e eventuais repetições de dedos (aplicado apenas às escalas), qualidade de timbre e de projeção e necessidade do estudo diário. Entretanto, na UE74, a última que aborda Técnica, esses aspectos são trazidos de forma mais aprofundada. Ainda assim, as considerações e recomendações são feitas todas via texto, sem materiais de ilustração ou de outra natureza.

Em relação ao semestre anterior, o Repertório de Execução em Conjunto não apenas apresenta aumento na quantidade de peças e de *slides* produzidos, mas há também uma maior sistematização do trabalho com o repertório. Até certo ponto, a abordagem do Repertório de Conjunto é similar a do Repertório Solo, principalmente por iniciarem sempre com considerações teóricas e analíticas sobre o repertório, seguidas da orientação para a prática em si. A diferença principal é o já mencionado foco nas técnicas interpretativas em contraste com o aspecto exclusivamente mecânico da execução.

As informações analíticas e contextuais desse repertório são mais concisas se comparadas ao Repertório Solo, ocupando normalmente apenas um *slide*, que traz todas as informações sobre a harmonia, melodia e forma (a exceção está na UE 63, sobre a *Passacaglia*, em que este estilo composicional é abordado em um *slide* específico). Em termos de específicos de interpretação, o Repertório de Execução em Conjunto é o único cuja abordagem predominante é a Teórico-Prática. Essa característica reflete a escolha, já mencionada anteriormente, de focar o trabalho do repertório nas técnicas interpretativas mais do que no aspecto exclusivamente mecânico da execução instrumental. Dos sete *slides* classificados dessa forma, apenas um deles aborda um aspecto técnico de maneira exclusivamente expositiva. Os restantes se caracterizam por relacionarem aspectos estruturantes das peças com a dinâmica de estudos ou as decisões interpretativas – crescendo e decrescendo relacionado à estrutura melódica da peça, variações de intensidade e foco a

partir da forma. No que diz respeito exclusivamente à técnica, os pontos trabalhados são as variações de timbre no violão e técnicas de vibrato e staccato.

No material didático dessa categoria de repertório, não há uma orientação clara que visa a construção da performance passo a passo, como há no Repertório Solo (divisão da peça em partes) ou em Acompanhamento (separação de mão esquerda e mão direita). O material contém apenas as orientações para pontos específicos ou características estruturantes da obra que devem ser enfatizadas na performance. Sobre isso, nos chama atenção um texto da introdução da UE67 que trabalha a peça *Villano* e no qual é enfatizada a necessidade de que os duos sejam estudados em duplas durante todo o decorrer do semestre e não somente na hora da gravação. Segundo o próprio material, baseado no relato dos tutores, a qualidade da execução foi prejudicada porque muitas duplas tocaram pela primeira vez juntas apenas minutos antes de realizarem a avaliação.

### Materiais Multimídia de Orientação (MMO)

Em Seminário Integrador - E, são 139 os Materiais Multimídia de Orientação presentes da seção Conteúdo. Desses, apenas a dois não foi possível ter acesso, e não há nenhum material classificado como *Link* Externo, o que significa que a totalidade do que foi apresentado aqui está disponibilizada em ambientes virtuais do próprio curso, em sua maioria produzidos pela própria equipe de trabalho.

**Tabela 28** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-E)

	N	%
Sem acesso	2	1,4
Vídeo Demonstrativo	1	0,7
Vídeo Demonstrativo+Partitura	93	66,9
Partitura	13	9,4
Partitura cifrada	8	5,8
Outras UE violão	4	2,9
UE de outras interdisciplinas	1	0,7
Outros	4	2,9
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	11	7,9
Áudio	2	1,4
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>

Fonte: O autor.

Assim como no semestre anterior, há predomínio total da categoria Vídeo Demonstrativo Acompanhado por Partitura – mais de dois terços do material presente nesse semestre pertence a essa categoria. Novamente, vídeo demonstrativo com partitura tem maioria absoluta proporcionalmente ainda maior do que no semestre anterior. Há um vídeo demonstrativo que se apresenta sem a partitura. Assim como no semestre anterior, a partitura também tem centralidade nos materiais produzidos, pois, somando as categorias em que ela está presente, são 125 MMO, dos 139 totais.

**Tabela 29** – Quantidade de MMO por Assunto (SI-E)

	N	%
Rep. Solo	56	40,3
Rep. Acompanhamento	21	15,1
Técnica	47	33,8
Rep. Conjunto	14	10,1
Avaliação/Apresentação	1	0,7
Total	139	100,0

Fonte: O autor.

Apesar de apresentar uma quantidade menor de *slides*, nesse semestre, Repertório Solo é novamente a categoria de Assuntos que possui a maior quantidade de material produzido. Sobre isso, deve-se levar em consideração que duas das três peças desse semestre tiveram como estratégia a criação de vídeos sobre cada excerto a ser estudado, o que aumenta de maneira significativa a quantidade de materiais dentro desta categoria. Além disso, há uma quantidade significativa de partituras que contém análise das peças, o que também colabora para que a quantidade de material produzido sobre o Repertório Solo seja predominante.

A segunda categoria que possui maior quantidade de material produzido é a de Técnica. Entretanto, esse alto valor esconde uma questão importante a ser mencionada. A metodologia de análise adotada não entra no mérito de *links* que se repetem em diferentes *slides*, sendo esses contabilizados duas vezes quando há esse tipo de ocorrência. Nesse caso, das doze fórmulas de arpejo trabalhadas, oito são mencionadas duas vezes, e quatro são mencionadas três vezes. Dessa forma, 28 dos 47 *links* de Técnica dizem respeito a esse material, o que faz com que o número real seja mais baixo do que aquele contabilizado. Vale mencionar que

esses MMO de arpejos são os mesmos do semestre anterior, o que contribui ainda mais para a relativização destes dados.

O número reduzido de MMO sobre Repertório de Acompanhamento, se comparado com o semestre passado, deve levar em conta que, em duas das três canções trabalhadas, a apresentação dos acordes e de suas formas de execução são feitas no próprio *slide*. Por uma questão metodológica, esses casos não entram na contabilização de materiais, o que também colabora para que sejam feitas ressalvas aos números obtidos.

Em linhas gerais, as orientações do semestre possuem exatamente as mesmas características que o semestre anterior. Predomina a combinação dos textos escritos nos *slides* com os MMO *linkados* ao próprio texto, não há nenhuma orientação realizada por intermédio do vídeo, e as variações estão nos textos que direcionam o aluno ao material. No caso do Repertório Solo, trechos considerados de menor complexidade (notadamente os excertos das peças) têm menos textos, enquanto aqueles que demandam maior atenção, por sua dificuldade técnica, possuem textos mais minuciosos. Entretanto, no Repertório de Acompanhamento o que ocorre é o inverso. A primeira canção, que tem nível técnico mais elementar do que as outras, possui maior quantidade de texto e de explicações, especialmente sobre as trocas de acordes. Enquanto nas outras duas canções, de nível mais avançado, os acordes são apenas apresentados sem descrições textuais. Em *Meu Erro*, só há MMO sobre as trocas de acordes que envolvem pestana, enquanto em *Pela Luz dos Olhos Teus*, não há MMO nem nos mecanismos de trocas mais complexos, esses sendo apenas descritos em texto<sup>8</sup>.

Assim, mais uma vez, assim como no semestre passado, os vídeos demonstrativos têm função de ser o modelo a ser imitado pelo estudante, independente do repertório trabalhado. Chama atenção que as tablaturas, utilizadas no semestre anterior no trabalho com escalas, não aparecem mais nesse semestre.

### Atividades e Material de Apoio

A seção Atividades desse semestre apresenta quase exclusivamente as atividades Fórum e um Questionário, nos mesmos moldes do semestre anterior. Isso é perceptível já a partir dos números das tabelas abaixo, em que as atividades que não se enquadram nessas duas categorias são apenas duas. Não há nessa seção nenhuma atividade que trabalhe com a prática no instrumento.

---

<sup>8</sup> Há menção a um material neste ponto do material, mas ele não existe

**Tabela 30** – Tipos de Atividades (SI-E)

	N	%
Fórum	14	46,7
Questionário	14	46,7
Atividade Offline	1	3,3
Outros	1	3,3
Total	30	100

Fonte: O autor.

**Tabela 31** – Natureza das Atividades (SI-E)

	Com Instrumento	Sem Instrumento	Avaliação
Atividade Offline	0	0	1
Outros	0	0	1

Fonte: O autor.

A seção Material de Apoio apresenta uma novidade que nos parece relevante. Nela há quatro peças nesse semestre trabalhadas somente nessa seção, todas elas peças solo. Na UE61, a peça *Ihr Hirten erwacht* possui um pequeno texto introdutório sobre algumas de suas características, uma partitura e uma gravação. Segundo a introdução da UE, essa é uma peça opcional. Nas UE69 e 72, são apresentadas duas peças cujo material deixa claro que podem ser substituídas das peças *Viagem* e *Andantino* nos pontos B e A de avaliação, respectivamente. Em ambos os casos, não há material de orientação produzido para elas, apenas um pequeno texto introdutório e o direcionamento a partituras e gravações de cada uma. Além dessas peças, o Material de Apoio ainda traz informações extra sobre repertórios trabalhados na seção Conteúdo: gravação original, partituras cifradas e letras cifradas de *Pra Não Dizer que Não Falei das Flores* (UE61) e *Meu Erro* (UE65); relacionado à Passacaglia, biografia de Händel, gravações e uma análise da peça (UE63); sobre *Viagem*, sua gravação original (UE66); e sobre a *Primavera*, um *link* para a página de Vivaldi no *Wikipedia* (UE73). O Material de Apoio ainda traz orientações para o estudo de escalas em grupo (UE63), exercícios de leitura à primeira vista (UE64) e orientações para uma das gravações de avaliação (UE69).

Por padrão, todas as seções Material de Apoio apresentam um *link* para um metrônomo online, direcionamento para o E-book *Violão Acompanhamento* e para o Fórum do Violão Erudito.

**Tabela 32** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-E)

	N	%
Não Se Aplica	0	0,0
Ebook/Metrônomo/Fórum	39	73,6
Partitura/Cifra/Gravação	3	5,7
Conteúdo Novo	4	7,5
Avaliação	1	1,9
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	4	7,5
Expansão de Conteúdo Prático	2	3,8
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor.

A partir dessa descrição, percebe-se que nesse semestre o Conteúdo se torna a seção principal. Algumas orientações para atividades práticas de execução das peças, que antes apareciam em Atividades, aqui não ocorrem mais. Enquanto isso, o Material de Apoio começa a se desenhar como um espaço para expansão do conhecimento sobre o repertório, e apresenta algumas alternativas de trabalho em relação às peças da seção Conteúdo.

### 3.3.6 Seminário Integrador F (2010/2)

**Quadro 10** - Números e Títulos das UE (SI-F)

UE 76	Lição nº 3, A. Cano
UE 77	Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
UE 78	Duo, Não chores mais - Gilberto Gil
UE 79	Preparação para gravação 1, 2010/2
UE 80	Prelúdio, Henrique Pinto
UE 81	Deus e eu no sertão
UE 82	Seminário Integrador Presencial
UE 83	Detalhes - Roberto Carlos
UE 84	Preparação para gravação 2, 2010/2
UE 85	Lição nº7, Aguado - Sinópoli
UE 86	Revisão das técnicas instrumentais 2010.2
UE 87	O caderno
UE 88	Duo, Lambada de Serpente
UE 89	Preparação para gravação 3, 2010/2
UE 90	Gravação 3, 2010/2

Fonte: O autor.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

A avaliação da performance neste semestre segue exatamente a mesma organização do semestre anterior, com os Pontos de Prova cumulativos, leitura à primeira vista e três gravações ao longo do semestre. Há nesse semestre uma maior organização no que diz respeito à avaliação e à orientação sobre os exercícios de técnica, que será explicada em detalhes no texto que segue.

Os Pontos de Prova desse semestre foram:

**Ponto C**

- a) Canções: *Debaixo dos Caracóis* ou *Chalana* ou *O Sol*
- b) Peça Solo: Lição nº3, de A. Cano
- c) Repertório de Conjunto: *Não Chores Mais*

**Ponto B**

- a) Canções: *Deus e Eu no Sertão* ou *Azul da Cor do Mar*
- b) Peça Solo: *Prelúdio*, de Henrique Pinto
- c) Repertório de Conjunto: *Detalhes*

**Ponto A**

- a) Canção: *O Caderno*
- b) Peça Solo: Lição nº7, de D. Aguado e A. Sinópoli
- c) Repertório de Conjunto: *Lambada de Serpente*

**Assuntos e Repertório**

Os Assuntos trabalhados em Seminário Integrador - F são os mesmos cinco que já haviam sido abordados nos dois últimos semestres. No que diz respeito à quantidade de *slides* por assunto, percebe-se que, exceto pelas orientações para avaliação, é o Repertório de Execução em Conjunto o mais recorrente, enquanto Repertório Solo, que até então havia sido o mais recorrente desde SI-C, tem o menor número de ocorrências. Em relação ao semestre anterior, a proporção de *slides* sobre Repertório Solo caiu pela metade, enquanto Repertório em Conjunto, Orientação para Avaliação/Apresentação e, principalmente, Exercícios de Técnica tiveram aumento.

**Tabela 33** - Assuntos (SI-F)

	N	%
Rep. Solo	9	14,3
Rep. Acompanhamento	12	17,1
Técnica	14	18,6
Rep. Conjunto	15	21,4
Avaliação/Apresentação	20	28,6
Total	70	100,0

Fonte: O autor.

O Repertório de Execução em Conjunto desse semestre é formado por três arranjos para duo de violões das canções *Não chores mais*, versão em português de Gilberto Gil para canção *No Woman, No Cry*, de Bob Marley; *Detalhes*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos; e *Lambada de Serpente*, de Djavan. Ao contrário do que ocorre no semestre anterior, em que o repertório foi utilizado para desenvolver conteúdos relacionados às técnicas interpretativas, aqui os conteúdos abordados são voltados mais para a construção da performance, mesmo quando sua abordagem parte de questões estruturais dos arranjos trabalhados. A Técnica nesse semestre trabalha três pontos: independência de dedos, arpejos e escalas, sendo esses dois últimos trabalhados a partir dos padrões do semestre anterior, mas com o objetivo de desenvolver novas habilidades.

As canções trabalhadas no Repertório Acompanhamento são *Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos; *Deus e Eu no Sertão*, de Victor Chaves; e *O Caderno*, de Toquinho. A novidade é a exigência de que, nas avaliações, o próprio estudante tocasse e cantasse as músicas escolhidas. Por esse motivo, algumas informações sobre a construção da habilidade de tocar e cantar são recorrentes nesse semestre.

O trabalho com o Repertório Solo inicia com o estudo da peça *Lição n°3*, de Antonio Cano, seguido da peça *Prelúdio*, de Henrique Pinto, e finalizado com a *Lição n°7*, de Dionísio Aguado e Antonio Sinópoli. Não existem grandes novidades nos conteúdos abordados aqui em relação aos semestres anteriores, predominando informações contextuais e analíticas sobre as peças e orientações para a construção da performance sob o ponto de vista da mecânica de execução.

Os *slides* de orientação para avaliações desse semestre, em sua maioria, seguem o mesmo padrão do semestre anterior, com orientações para o estudo do repertório nos períodos que antecedem a realização da prova, além das regras do processo de gravação.

### Distribuição de Assuntos por Unidades de Estudos

Sobre a distribuição dos Assuntos pelas Unidades de Estudos, há duas características destoantes em relação aos semestres anteriores. A primeira é a grande quantidade de Unidades que possuem *slides* sobre orientação para avaliação - seis ao total -, o que não chega a ser uma surpresa, dado o alto número de *slides* que esse assunto possui. Dessas, quatro Unidades de Estudos abordam somente a preparação para a gravação; quanto às outras duas, uma explica como será a avaliação de técnica no semestre (UE76) e a outra explica a dinâmica de leitura à primeira vista (UE81) a ser realizada no Seminário Integrador Presencial<sup>9</sup>, provavelmente ocorrido nas semanas posteriores à UE ter ido ao ar. A última Unidade destoa das restantes, pois há a descrição de competências que deveriam ter sido construídas pelos estudantes até aquele momento, orientações para se manter estudando durante o período de recesso de aulas e mais uma explicação sobre a avaliação N2 do semestre.

A segunda característica da distribuição dos assuntos é que, a partir da UE84, todas as unidades são monotemáticas. No semestre anterior, isso já havia acontecido nas cinco últimas UE, mas acentua-se aqui por acontecer a partir da metade do semestre.

**Quadro 11** – Assuntos por Unidades de Estudos (SI-F)

	76	77	78	79	80	81	83	84	85	86	87	88	89	90
Rep. Solo	3				3				3					
Rep. Acompanhamento		4				4					4			
Exercícios de Técnica	2	1	2		1	1	1			6				
Rep. Conjunto			7				4					4		
Avaliação/Apresentação	1			5		1		6					5	2

Fonte: O autor.

A abordagem da Técnica nesse semestre é a mais organizada de todos os semestres até então. Recorrente em sete Unidades, já na primeira há informações sobre como será abordada. São trabalhados três pontos técnicos que correspondem a números, sendo 1 - independência dos dedos, 2 - arpejos e 3 - escalas, e cada ponto de prova (C, B, A) tem um exercício de cada grupo. Sendo assim, os conteúdos são referidos ao longo do semestre da seguinte forma: 1C (independência de dedos, ponto C); 2B (arpejos, ponto B); 3A (escalas, ponto A).

<sup>9</sup> Seminário Integrador Presencial (SIP) era o nome do evento presencial semestral desse curso, no qual professores e tutores a distância visitavam os polos e realizavam atividades com os estudantes durante uma semana.

A diminuição no número de *slides* sobre o Repertório Solo nesse semestre se reflete também na sua divisão por Unidades. Ao contrário do que ocorre nos semestres anteriores, nesse não há mais de uma UE por peça. Essa característica também se aplica ao Repertório de Execução em Conjunto e ao Repertório de Acompanhamento.

### Abordagem

**Tabela 34** – Abordagem (SI-F)

	N	%
Prática	30	42,9
Teórica	4	5,7
Teórico-Prática	14	20,0
Utilização de Recurso	1	1,4
NSA	21	30,0

Fonte: O autor.

Assim como nos outros semestres, a abordagem Prática é a que aparece em maior quantidade. O que é novidade é o baixo número de *slides* classificados como Teóricos, tanto proporcionalmente quanto em números absolutos. O Repertório Solo apresenta diminuição na quantidade de *slides* de análise e também mudanças na forma como as informações são abordadas, o que contribuiu para essa diminuição.

Há nos materiais didáticos do Repertório Solo um *slide* classificado pela sua abordagem como "Utilização de Recurso". Como o próprio nome da categoria prevê, esse *slide* indica como utilizar a nova estrutura de videoaula apresentada no semestre.

A categoria "Não se Aplica" possui uma grande quantidade de ocorrência em função da alta quantidade de *slides* de orientação para avaliação, cuja abordagem foi toda classificada como tal.

**Tabela 35** – Assuntos x Abordagem (SI-F)

	NSA		Prática		Teórica		Teórico-Prática		Utilização de Recurso	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rep. Solo	0	0,0	3	4,3	2	2,9	3	4,3	1	1,4
Rep. Acompanhamento	0	0,0	9	12,9	1	1,4	2	2,9	0	0,0
Técnica	1	1,4	11	15,7	0	0,0	2	2,9	0	0,0
Rep. Conjunto	0	0,0	7	10,0	1	1,4	7	10,0	0	0,0
Avaliação/Apresentação	20	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: O autor.

Na análise dos *slides* que contemplam o Repertório de Conjunto desse semestre, formado por arranjos para duo de violões de canções da música popular brasileira, identifica-se equilíbrio entre a abordagem Prática e a Teórico-Prática. Mesmo tendo um enfoque muito maior nas técnicas de execução do que nas práticas interpretativas, diferentemente do que acontece no semestre anterior, as orientações dessa categoria de repertório têm como característica recorrente o uso de aspectos teóricos como fundamento das orientações sobre técnica. Por esse motivo, há o equilíbrio entre as duas abordagens citadas. Na UE78, quando da explicação sobre o arpejo a ser realizado pelo violão 1, esse é apresentado a partir da sua função dentro da textura do arranjo e só depois o vídeo com orientações para a performance é apresentado.

As estratégias de ensino dos duos se aproximam daquelas utilizadas no Repertório de Acompanhamento, o que é coerente com a escolha pelos arranjos de canções populares. As dinâmicas de separação dos conteúdos, entre mão esquerda e mão direita, acordes, levadas e dedilhados trabalhados separadamente, são predominantes nesse material. Ainda assim, há características do trabalho com Repertório Solo, como a exclusividade da partitura como notação do arranjo em alguns pontos e a recorrente apresentação de análises de aspectos estruturantes das obras, especialmente sobre forma e da textura. Em duas das três canções do Repertório em Conjunto é determinado que essas devem ser tocadas e cantadas; para *Não Chores Mais* é facultada a participação de um membro externo ao duo para desempenhar tal função, mas em *Detalhes* o cantor deve ser um dos dois violonistas.

A proposta de análise de *Não Chores Mais*, na UE78, parte de uma atividade de escuta dirigida, na qual os integrantes do duo deveriam acompanhar a gravação com a partitura e identificar os aspectos sugeridos no texto, como forma, frases e características da textura. Na orientação para a performance do Violão 1, como se trata de acordes dedilhados, a orientação é que esses sejam aprendidos isoladamente, com cordas soltas e, só depois, com os acordes.

Todos os exercícios (dedilhados com e sem acordes) possuem partitura e vídeo demonstrativo, mas os acordes não são trabalhados e não há cifras nas partituras, sendo necessário ler as notas para identificar as posições. O Violão 2 toca uma melodia na introdução e acordes rasgueados no restante da música. Há um *slide* sobre essa melodia, que é trabalhada a partir da leitura da partitura e imitação do vídeo, e um sobre a levada, trabalhada por meio de partituras e vídeos a serem imitados, com cordas soltas e com os acordes. Nesse *slide*, os acordes são mencionados e um mecanismo de troca é descrito, mas não há um material em vídeo específico abordando apenas a mão esquerda.

Na introdução desta UE há uma nova mensagem que reforça a necessidade do duo ser definido já no início do semestre, sob a justificativa de que a avaliação será feita pela performance do conjunto. Colaborando com esse tipo de recomendação, ao final do material sobre *Não Chores Mais*, há um *slide* tratando da sincronia entre os violonistas e da dinâmica em pontos específicos da canção. As informações nesse material estão todas exclusivamente em texto.

O segundo arranjo trabalhado nesse semestre, da canção *Detalhes*, é descrito pelo material como mais simples do que o anterior, o que justifica a solicitação de que seja cantado por um dos membros do duo. Assim como o arranjo anterior, esse é formado por um violão dedilhado e outro rasgueado, além da voz. Por esse motivo, já na sua apresentação, estão disponíveis a partitura do arranjo (melodia, Violão 1, Violão 2 e cifras) e também sua letra cifrada. Nenhuma gravação do arranjo completo é disponibilizada.

A orientação para a execução do arranjo é aquela que mais se assemelha ao trabalho com Repertório Acompanhamento. É iniciada com a apresentação dos acordes da canção e breves considerações sobre como estão distribuídos ao longo da música (número de compassos por acorde e as sequências). O texto não explica a execução dos acordes, apenas apresenta sua disposição por meio de desenhos no próprio corpo do *slide*. Os *slides* seguintes trabalham uma fórmula de arpejo e a levada, mencionando variações presentes em ambas. O texto é curto e conciso, mas direciona para o vídeo de ilustração com partitura. No caso da levada, ainda há a recomendação para que o aluno faça o solfejo do ritmo antes de estudar. Em termos de orientação para o estudo em duo, essa UE traz considerações sobre a textura e o cuidado necessário para que seus três elementos (canto, arpejo, levadas) sejam todos audíveis, além da indicação para que um violão não apague a função do outro.

O arranjo de *Lambada de Serpente* é o único do semestre que não apresenta a necessidade do canto, caracterizando-se como uma melodia instrumental acompanhada.

Assim como no primeiro duo desse semestre, o trabalho se inicia com uma análise das formas e frases, realizada a partir de uma escuta dirigida. Há gravação em vídeo e partitura do arranjo completo disponível no *e-book*, mas não há menção a essas no Conteúdo desta UE.

O trabalho segue com dois *slides* que explicam somente em texto a execução do Violão 2 – um apresentando o arpejo a ser executado com a mão direita e outro, os acordes. Os desenhos de cada uma das posições estão no próprio corpo do *slide*, com informações visuais e textuais sobre os mecanismos de troca utilizando o dedo guia. A melodia é trabalhada em seguida. Como possui muitas síncopes, seu ritmo é apresentado em partituras, no próprio corpo do *slide*, acompanhadas de arquivos de áudio de trechos separados (introdução, estrofe e refrão).

No que diz respeito à Técnica, a independência de dedos da mão esquerda é trabalhada por meio de exercícios, normalmente chamados no meio violonístico de "exercícios de 1-2-3-4". Nesses, os quatro dedos da mão esquerda (dedos 1, 2, 3 e 4) são posicionados em quatro casas subsequentes, na mesma corda, e devem ser acionados em sequência para pressionar as casas em ordens variadas. É justamente essa variação que gera a independência no acionamento dos dedos. Algumas das ordens de acionamento utilizadas são 1-2-4, 4-3-2-1, 4-2-3-1, dentre outras.

Os exercícios de arpejo, assim como nos dois últimos semestres, são baseados nas fórmulas de Abel Carlevaro. A diferença nesse semestre é que todos os exercícios são trabalhados com variações rítmicas, alternando notas mais longas e mais curtas. O objetivo desse trabalho, segundo o próprio material, é o ganho de agilidade nas notas rápidas, relaxamento da mão nas figuras longa e qualidade do som produzido. Também os mesmos padrões do semestre anterior, com ritmos diferentes, aparecem no estudo das escalas. Aqui também há a utilização de novas tonalidades.

Assim como outros pontos técnicos em semestres anteriores, não há nenhuma estratégia de orientação para a execução dos exercícios de independência de dedos, arpejos ou escalas. Os *slides* normalmente introduzem os exercícios chamando a atenção para aspectos a serem observados durante a sua prática (postura, fluência, precisão, legato) e, em seguida, remetem aos vídeos. Um fator importante que será mencionado mais adiante está nos primeiros vídeos de independência de dedos, nos quais há informações que são apresentadas em audiovisual. O violonista do vídeo explica como será executado o exercício e também dá informações a serem observadas.

Como já dito anteriormente, a principal novidade do Repertório de Acompanhamento nesse semestre é o desenvolvimento das competências para cantar e acompanhar canções ao violão, cuja relevância é justificada na UE77 por serem importantes habilidades para um professor de música. Como se tornaram quesito de avaliação, orientações sobre esse aspecto da aprendizagem do instrumento estão presentes nas três UE de Repertório de Acompanhamento em SI-F. Ouvir a canção passa a ser uma etapa do estudo, na qual é recomendado que o estudante cante e acompanhe a pulsação junto com a gravação, como uma estratégia que auxilia na memorização da letra e a internalização da melodia e do seu ritmo. Segundo o próprio material, esse tipo de trabalho ajuda na assimilação dos conteúdos e torna a execução mais espontânea. Outras estratégias mencionadas são compreender os pontos em que ocorrem as trocas de acordes, tendo como referência a melodia na partitura, a letra cifrada ou as notas no dedilhado, e cantar e tocar junto com a gravação antes de fazê-lo sozinho.

Exceto por pelas habilidades de canto acompanhado, as orientações para o trabalho com acompanhamento seguem a mesma tendência de particionar os conteúdos entre mão esquerda e mão direita, acordes e acompanhamentos. Em todas as canções o aluno é orientado a estudar esses dois tópicos em separado e depois juntá-los em uma execução. O que varia de canção para canção é o próprio conteúdo trabalhado e a necessidade de aprofundamento.

Na canção *Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos*, o acompanhamento é realizado na forma de arpejo. As primeiras orientações giram em torno da assimilação da fórmula por imitação do vídeo (mesmo havendo a partitura disponível) e sua execução, inicialmente lenta, seguida de gradativo aumento na velocidade. Já no material sobre a levada de *Deus e Eu no Sertão*, o foco está na escrita em 4/4, mas que, na prática, soa como um 12/8 (executar "com swing"). Ainda assim, a explicação é sucinta, o aluno é orientado a observar o vídeo em que a levada é executada e a imitá-la. Na canção *O Caderno*, a levada é apenas apresentada em texto com a partitura, no próprio corpo do *Slide*.

Como muitos dos acordes presentes nas músicas desse semestre já haviam sido trabalhados anteriormente, há pouca ênfase na apresentação desses em cada música e nos mecanismos de execução dos encadeamentos. No caso de *Debaixo dos Caracois dos Seus Cabelos*, os acordes são apresentados isoladamente, mas como um complemento do exercício de arpejo do acompanhamento (tocar o arpejo com cordas soltas e depois tocá-lo com os acordes). O que há, nesse caso é a orientação para que o estudante monte o acorde apenas nas cordas que serão tocadas pelo arpejo.

Na canção *Deus e Eu no Sertão*, o *slide* que apresenta os acordes traz apenas suas cifras, não havendo sequer o diagrama com os acordes desenhados no braço do instrumento. A orientação é praticá-los primeiro isoladamente, depois de dois em dois, e assim gradativamente até que seja tocada a primeira parte da música e, em seguida, a música completa. Essa canção, abordada na UE81, também traz a possibilidade de o aluno trabalhar na tonalidade original ou transposta. Em virtude dessa possibilidade e pela característica da gravação original, há uma breve explicação sobre o uso do capotraste nesse arranjo, no sentido de que é possível mudar a tonalidade sem que sejam trocadas as posições dos acordes.

Os acordes de *O Caderno*, assim como os de outras canções, não ganham tanta atenção, sendo abordados no conteúdo apenas aqueles que ainda não foram vistos anteriormente. A canção é apresentada com melodia cifrada, e os acordes estão escritos na própria partitura. Novamente, sugere-se que os acordes sejam trabalhados isoladamente e depois suas trocas, mas não há material sobre o assunto. O material ainda sugere que o aluno transponha a canção caso a tonalidade original não seja adequada à sua voz, mas o processo de transposição não é abordado.

Quando aplicadas à análise do Repertório Solo, as categorias de abordagem Prática, Teórica e Teórico-Prática apresentam equilíbrio em termos de ocorrências. Entre as categorias de abordagem Teórica e Teórico-Prática, entretanto, a diferença é bastante tênue e imprecisa. O primeiro *slide* de cada peça traz sempre informações relacionadas à análise, mas apenas em um a abordagem foi classificada como Teórica. Os outros dois foram classificados como Teórico-Práticos por trazerem, junto à análise, informações sobre como tocar as notas pedais – recurso de textura presente em *Prelúdio e Lição n.7*. O que ocorre é que esses três *slides* possuem pouca quantidade de informação em texto, tornando difícil determinar a predominância de algum conteúdo sobre outro e, conseqüentemente, sua classificação. Mesmo tendo poucas informações em texto, nos três casos existe o direcionamento a partituras que contém as análises.

Sobre a abordagem Prática do Repertório Solo, na qual ocorre a orientação para a construção da performance, há também apenas um *slide* da categoria por peça trabalhada. Nesses *slides* não houve problemas quanto à classificação, já que suas informações se resumem à apresentação e direcionamento aos vídeos e a partituras dos excertos das peças. Nesse semestre, todas as peças foram divididas em excertos que juntos contemplam a totalidade da peça e que, segundo o próprio material, devem ser utilizados como guia de

estudos. Estudando os excertos um a um e depois combinando eles entre si, o aluno terá sua performance das obras realizadas.

Das três peças, o *Prelúdio*, de Henrique Pinto, é a única que possui material produzido sobre pontos técnicos específicos de maior dificuldade. Também relacionado a essa peça aparece o único material de peça solo do semestre, em que há orientação para identificação da melodia na partitura, realização de solfejo e execução no instrumento.

### Materiais Multimídia de Orientação

Seminário Integrador - F possui 117 Materiais Multimídia de Orientação produzidos no semestre, não havendo a incidência de nenhum *link* indisponível e apenas um *Link* Externo. O número total de MMO é menor do que nos últimos dois semestres e acompanha a quantidade total de *slides* do semestre, que também é menor.

**Tabela 36** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-F)

	N	%
Vídeo Demonstrativo+Partitura	53	45,3
Partitura	22	18,8
Partitura Cifrada	1	0,9
Link externo	1	0,9
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	9	7,7
Videoaula+Partitura	28	23,9
Áudio	3	2,6
Total	117	100,0

Fonte: O autor.

Novamente, verifica-se a predominância do Vídeo Demonstrativo acompanhado de Partitura como o formato de Material de Orientação mais recorrente. Entretanto, em relação aos dois últimos semestres, percebe-se a diminuição proporcional de sua ocorrência. Se nos dois últimos semestres representava a maioria absoluta dos materiais, aqui não chega a metade da quantidade total. Ainda assim, se for somada a quantidade de Vídeos Demonstrativos e Partitura Cifrada, categoria similar utilizada na orientação para Repertório de Acompanhamento e Repertório de Conjunto, o número total torna-se maioria absoluta.

Outra característica que se mantém em relação ao semestre anterior é a centralidade da partitura como sistema de notação. Se somarmos as categorias nas quais ela é recorrente, temos 113 MMO, de um total de 117.

A novidade nesse semestre fica por conta da primeira vez em que são utilizadas as videoaulas, material instrucional no qual explicações e instruções sobre o que será trabalhado estão no próprio vídeo. A primeira vez em que esse tipo de Material Multimídia de Orientação aparece é na Unidade de Estudos 76, referente à peça *Lição nº3*. Como estratégia de orientação, a peça foi dividida em três excertos de quatro compassos, e cada um desses excertos possui três videoaulas. Na primeira videoaula, o Excerto 1 é tocado com um metrônomo de fundo, e na tela aparecem a mão esquerda em destaque e a mão direita em uma janela menor, no canto superior esquerdo – padrão utilizado até então nos vídeos demonstrativos. Todavia, antes da demonstração, o violonista faz uma introdução ao trecho apresentado, indicando a quais compassos corresponde, ele orienta o estudante a acompanhar o vídeo junto com a partitura, marcar o pulso e observar a divisão rítmica, a melodia e os baixos. Finaliza a introdução ao indicar o valor de metrônomo utilizado.

Os outros dois vídeos relativos ao Excerto 1 são denominados Excerto 1a e Excerto 1b. Em Excerto 1a, a orientação é ouvir a contagem de dois compassos em branco e executar a partitura que aparece na tela do vídeo, referente aos dois primeiros compassos do excerto; em seguida, o vídeo executa os dois compassos seguintes. Excerto 1b apresenta exercício similar, mas invertendo os papéis: o vídeo executa os dois primeiros compassos, e o estudante, os outros dois. Em ambos os casos, precede o exercício uma explicação de sua dinâmica de realização feita pelo violonista falando em direção à câmera. As videoaulas dos outros dois excertos da peça seguem a mesma lógica.

A *Prelúdio*, de Henrique Pinto, aplica-se o mesmo princípio de divisão por trechos e exercícios em que o aluno interage com o vídeo. As explicações no vídeo são dadas por uma voz em *off* que reproduz um texto que também aparece em tela, ao invés de serem ditas pelo violonista diretamente para a câmera, sendo essa a principal diferença em relação às videoaulas anteriores. Há também uma variação na forma como esses vídeos são nomeados, chamados de "Excertos" os vídeos demonstrativos que apresentam os trechos de maior dificuldade – não considerados como videoaulas. Os exercícios, tal como foram descritos anteriormente, são referidos no material como "Práticas".

Os exercícios de técnica apresentados na UE76 também foram classificados como videoaulas. Nesses, assim como nos vídeos do Repertório Solo, há explicações introdutórias antes do exercício ser demonstrado.

**Tabela 37** – Quantidades de MMO por Assunto (SI-F)

	N	%
Rep. Solo	39	33,3
Rep. Acompanhamento	9	7,7
Técnica	54	46,1
Rep. Conjunto	15	12,8
Total	117	100,0

Fonte: O autor.

Ao dividirmos os materiais por Assuntos, percebe-se que a maior recorrência está nos exercícios de Técnica. Entretanto, assim como no semestre passado, essa quantidade deve ser vista com ressalva. Na UE86, os conteúdos técnicos trabalhados até aquele momento são todos retomados, e nesses materiais, todos os *links* já mencionados ao longo do semestre aparecem novamente. São 20 *links* repetidos nessa UE, o que altera sensivelmente o total de materiais da categoria.

No caso do Repertório Solo, segunda maior categoria temática em quantidade de *links* levantados, o elevado número de materiais em relação às outras categorias do semestre se justifica pela estratégia de orientação adotada, por divisão em trechos. Aliado a isso, a decisão de apresentar todos os excertos em vídeo, mais exercícios a serem realizados em cada um deles, é a principal responsável por ser a categoria uma das maiores do semestre.

O Repertório de Acompanhamento, que apresenta diminuição proporcional da quantidade de materiais produzidos, tem como característica não apresentar nenhum vídeo ao longo do semestre todo que trabalhe especificamente com as trocas de acordes. Essas, quando abordadas, aparecem dentro de vídeos de demonstração dos dedilhados ou nos próprios textos dos *slides*.

Algumas características dos Materiais de Orientação ainda merecem menção. Primeiro, nas três categorias de repertório (Conjunto, Acompanhamento e Solo), a obra de maior nível de dificuldade, trabalhada nas Unidades finais, é a que contém o menor número de MMO produzido. Na canção *O Caderno* e no duo *Lambada de Serpente*, por exemplo, os vídeos apresentados são apenas da execução completa das duas músicas, não havendo nenhum

material dessa natureza para a orientação da performance. A orientação fica restrita ao texto, à partitura (acompanhada de cifras, no caso da canção) e a arquivos de áudio (recorrentes apenas no duo). Outro exemplo que corrobora com essa explicação é o da peça solo *Lição n°7*, que, ao contrário das outras duas obras do Repertório Solo, não teve videoaula produzida para sua orientação.

### Atividades e Material de Apoio

Na seção Atividades, o padrão de Questionário e Fórum a cada uma das Unidades de Estudos, nos mesmos moldes do semestre anterior, se aplica novamente. Na Unidade 89 há, além desse fórum recorrente, um segundo Fórum de Dúvidas, mas, pela sua descrição, não fica clara a diferença entre ambos.

**Tabela 38** – Tipos de Atividades (SI-F)

	N	%
Fórum	15	44,1
Questionário	14	41,2
Atividade Offline	1	2,9
Outros	4	11,8
Total	34	100

Fonte: O autor.

Nas três Unidades de Estudos sobre as gravações de avaliação do semestre (UE79, 84, 90), há uma atividade chamada "Dúvidas", cujo texto orienta o estudante a comparecer aos momentos de tutoria para esclarecer suas dúvidas, buscar ajuda para as próprias dificuldades e também ajudar colegas com suas demandas. É estimulada a prática da simulação do momento da avaliação tocando para os colegas ou gravando a si próprio, como forma de trabalhar o controle da ansiedade. Essas atividades foram classificadas na categoria Outros, com natureza relacionada à Preparação para Avaliação.

Nas Unidades 86 e 87 ocorrem duas atividades similares às atividades do semestre anterior que apenas reforçavam algo já solicitado no Conteúdo. Na UE86 é reforçada a orientação de executar os exercícios de técnica trabalhados no Conteúdo, enquanto na UE87 essa mesma orientação é dada em relação à canção *O Caderno*. Em nenhum dos casos há

alguma informação nova ou direcionamento diferenciado para Atividades que já não tenha sido feito no Conteúdo. Essas são as únicas atividades de prática no instrumento do semestre.

**Tabela 39** – Natureza das Atividades (SI-F)

	Com Instrumento	Sem Instrumento	Avaliação
Atividade Offline	1	0	0
Outros	1	0	3

Fonte: O autor.

Diferente de Atividades, o Material de Apoio traz nesse semestre algumas informações relevantes e diferenciadas em relação ao Conteúdo. Existe um trabalho com "Canções alternativas", opções de canções que, a critério do estudante, podem ser tocadas no lugar daquelas abordadas no Conteúdo. Dos arquivos aos quais se teve acesso, não há informação que deixe claro se essas canções alternativas e a canção do material principal possuem nível técnico de dificuldade similar ou não. Os *slides* das canções alternativas, que estão presentes nas UE77 e 81, apresentam uma breve introdução e direcionam para uma gravação original de cada uma delas, para vídeo demonstrativo com partitura das levadas de mão direita e para letra cifradas. As canções apresentadas são *O Sol*, de Antônio Júlio Nastácia; *Chalana*, de Arlindo Pinto e Mário Zan, e *Azul da Cor do Mar*, de Tim Maia. Esse repertório está trabalhado em dois *slides* diferentes, classificados como Conteúdo Novo.

**Tabela 40** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-F)

	N	%
Não Se Aplica	0	0,0
Ebook/Metrônomo/Fórum	42	89,4
Partitura/Cifra/Gravação	1	2,1
Conteúdo Novo	2	4,3
Avaliação	0	0,0
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	2	4,3
Expansão de Conteúdo Prático	0	0,0
Total	47	100

Fonte: O autor.

Outros materiais presentes na seção Material de Apoio de diferentes Unidades de Estudos são: letra cifrada e partituras do Violão 1 e Violão 2 com letra de *Não Chores Mais* (UE78), direcionamento para sites com informações sobre Henrique Pinto (UE80) e Dionísio

Aguado (UE85) – esses dois últimos classificados como Expansão de Conteúdo Teórico-Reflexivo.

Como padrão, todas as Unidades de Estudos têm em seu Material de Apoio um *slide* que direciona a um metrônomo online, um, ao E-Book Violão Acompanhamento, e um, ao Fórum do Violão Erudito.

### 3.3.7 Seminário Integrador G (2011/1)

**Quadro 12** - Números e Títulos das UE (SI-G)

UE 91	Música de Conjunto
UE 92	Asa Branca, Luiz Gonzaga
UE 93	Tristeza do Jeca, Angelino de Oliveira
UE 94	Música de Conjunto: Levadas e Ritmo Harmônico
UE 95	Estudo nº1, Fernando Sor
UE 96	Vamos Fugir, Gilberto Gil
UE 97	Seminário Integrador Presencial
UE 98	Música de Conjunto: Forma
UE 99	Música de Conjunto: Harmonia
UE 100	Minueto, Johann Phillip Krieger
UE 101	A Rita, Chico Buarque
UE 102	Música de Conjunto: contracanto
UE 103	Música de Conjunto: acordes com 7ª e 9ª
UE 104	Música de Conjunto: acordes com 7ª e 9ª (corda 6)
UE 105	Gravação N2 2011/1

Fonte: O autor.

#### Estrutura de avaliação da Performance

A diferença mais relevante da estrutura de avaliação desse semestre em relação à do semestre anterior é que o número de gravações passou de três para quatro. Afirma-se que as três gravações do semestre têm o objetivo de avaliar o progresso do estudante, enquanto a quarta objetiva avaliar o produto final do trabalho do semestre. De resto, o processo de gravação é similar aos anteriores, com Pontos de Prova e as avaliações de leitura à primeira vista. Nesse semestre não há exercícios de técnica trabalhados, o que faz com que os Pontos de Prova sejam apenas de repertório solo e acompanhamento, assim distribuídos:

### Ponto C

- a) Peça solo: *Asa Branca* versão 1; *Asa Branca* versão 2, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira;
- b) Canção de acompanhamento: *Tristeza do Jeca*, Angelino de Oliveira.

### Ponto B

- a) Peça solo: *Estudo n°1 op. 35*, Fernando Sor; *Espanhola 2*, Cristina Tourinho;
- b) Canção de acompanhamento: *Vamos Fugir*, Gilberto Gil.

### Ponto A

- a) Peça solo: *Minueto*, Johann Philipp Krieger; *Canção de Mertz*, Johann Kaspar Mertz;
- b) Canção de acompanhamento: *A Rita*, Chico Buarque Música de conjunto.

O arranjo para conjunto de violões, trabalhado ao longo do semestre inteiro, deveria ser executado pelo grupo apenas na última gravação do semestre. O trabalho de transposição de canções, que será explicado mais adiante, foi aplicado aos pontos B e C. As duas canções deveriam ser executadas em mais de uma tonalidade durante a gravação.

### Assunto e Repertório

Em Seminário Integrador – G, verificamos a presença de quatro categorias temáticas diferentes, conforme a tabela abaixo. Enquanto as categorias Exercícios de Técnica e Repertório de Execução em Conjunto não se fazem mais presentes, a categoria Técnicas de Arranjo não apenas aparece como também predomina no semestre, sendo responsável pela maioria absoluta dos *slides*. Nessa categoria é realizado um trabalho em grupo que dura o semestre inteiro e que culmina com a construção e a execução de um arranjo a partir de uma canção folclórica brasileira. A orientação para a realização desse arranjo utiliza como estratégia a análise e desconstrução de um arranjo elaborado e executado pela própria equipe que desenvolvia as Unidades de Estudos. A cada semana, o arranjo era analisado sob diferentes pontos de vista (harmonia, forma, textura) e as decisões tomadas serviam de exemplo para que os estudantes aplicassem aos seus arranjos no polo.

**Tabela 41** - Assuntos (SI-G)

	N	%
Rep. Solo	13	19,1
Rep. Acompanhamento	10	14,7
Técnicas de Arranjo	37	54,4
Avaliação/Apresentação	8	11,8
Total	68	100

Fonte: O autor.

As Unidades de Estudos 103 e 104, que trabalham com expansão harmônica, são aquelas cuja a análise pode ser considerada controversa. Mesmo sendo apresentadas dentro do escopo de Unidades de Estudos sobre os arranjos, na leitura do seu conteúdo, a aplicação desses não é abordada. As duas UE se preocupam em definir algumas categorias de acordes alterados (7M, 7, m7, m7M, add9, madd9, 7/9, 7M/9, 7/b9, m7/9, m7M/9), suas diferentes formas de aplicações no instrumento e os contextos harmônicos nos quais são utilizados. Entretanto, não há elementos na forma como esses conteúdos são propostos que os relacionem com a prática de arranjo, uma vez que são conteúdos aplicáveis a diferentes contextos dentro da música. Em resumo, há motivos para questionar a classificação desses conteúdos como pertencentes ao assunto Técnicas de Arranjo. A decisão de classificá-los dessa maneira mantém o princípio de não desrespeitar a própria estrutura do material, já que tanto o título quanto a introdução do conteúdo apontam que esses pertencem ao conteúdo de Arranjo do semestre. Além disso, não haveria outra categoria sob a qual poderia ser classificada, sendo Técnicas de Arranjo a que, de fato, melhor se relaciona com o conteúdo.

Repertório Solo e Repertório Acompanhamento são as outras categorias trabalhadas, seguindo a lógica dos semestres anteriores. Similar ao que foi feito com o Repertório de Acompanhamento no semestre anterior, o Repertório Solo apresenta um grupo de três peças ao longo das Unidades (na seção Conteúdo), e outro grupo de três peças trabalhadas (no Material de Apoio). A diferença aqui é que a abordagem no Material de Apoio é quase tão complexa quanto no Conteúdo. As peças em Conteúdo são *Asa Branca* – versão 1, de Luiz Gonzaga (UE92); *Estudo n. 01*, de Fernando Sor (UE95) e *Minueto*, de Johann Phillip Krieger (UE100). Já no Material de Apoio, as peças trabalhadas são *Asa Branca* – versão 2 (UE92); *Espanhola*, de Cristina Tourinho (UE95) e *Canção*, de Johann Kaspar Mertz (UE100). Já o Repertório de Acompanhamento, dessa vez, se resume ao que é apresentado pelo Conteúdo. As peças trabalhadas são *Tristeza do Jeca*, de Angelino de Oliveira (UE93); *Vamos Fugir*, de

Gilberto Gil (UE96) e *A Rita*, de Chico Buarque (UE101). A novidade aqui é a abordagem de conteúdos relacionados à transposição de acordes e melodias.

Uma inovação que diz respeito tanto ao Repertório de Acompanhamento quanto Solo é a utilização de videoaulas interativas como Material Multimídia de Orientação. Nesse tipo de material, toda a orientação (ou a maior parte dela) sobre uma música está disponível em um vídeo apenas, no qual o estudante pode navegar através de *links*. Estes *links* levam a pontos diferentes do vídeo que contém material audiovisual sobre partes diferentes do repertório.

### Distribuição de Assuntos pelas Unidades de Estudos

Diferente do que ocorre em todos os semestres, nesse é possível afirmar que todas as Unidades de Estudos são monotemáticas. Naquelas que possuem dois assuntos, um deles é sempre a orientação para a avaliação – que não é exatamente um conteúdo a ser desenvolvido ao longo do semestre. Além disso, seguindo uma tendência das últimas Unidades de Estudos, nem as peças do Repertório Solo nem as canções do Repertório de Acompanhamento são trabalhadas em mais de um *slide*.

**Quadro 13** – Assuntos por Unidades de Estudos (SI-G)

	91	92	93	94	95	96	98	99	100	101	102	103	104	105
Rep. Solo		5			5				3					
Rep. Acompanhamento			4			4				2				
Técnicas de Arranjo	4			5			5	6			6	6	5	
Avaliação/Apresentação			1			1		1				1		4

Fonte: O autor.

Além de ser o assunto que ocupa o maior número de *slides*, Técnicas de Arranjo também aparece no maior número de Unidades de Estudos. Ao todo são sete das quatorze analisadas. Avaliação, nesse semestre, só aparece sozinha na última Unidade de Estudos. Nas outras, ocupa apenas um *slide* dentro das Unidades em que são recorrentes.

## Abordagem

**Tabela 42** - Abordagem

	N	%
Prática	9	13,2
Teórica	3	4,4
Teórico-Prática	47	69,1
NSA	9	13,2

Fonte: O autor.

Nesse semestre, o predomínio pela abordagem Teórico-Prática é um tanto óbvio em virtude da maneira como os conteúdos sobre arranjos são abordados. Em comparação com os semestres anteriores, é a primeira vez em que Prática não é a maioria. Chama atenção o número reduzido de *slides* Teóricos, tanto do ponto de vista absoluto quanto proporcionalmente.

**Tabela 43** – Assuntos x Abordagem (SI-G)

	NSA		Prática		Teórica		Teórico-Prática	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Rep. Solo	0	0,0	4	5,9	2	2,9	7	10,3
Rep. Acompanhamento	0	0,0	5	7,3	0	0,0	5	7,3
Arranjo	1	1,5	0	0,0	1	1,5	35	51,4
Avaliação/Apresentação	8	11,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fonte: O autor.

No trabalho com arranjo no semestre, a abordagem Teórico-Prática se aplica praticamente a totalidade dos *slides*. Eles foram classificados como tal em virtude de esse ser um trabalho que se pauta na análise de um arranjo já pronto como estratégia de orientação para construção de outro arranjo. Por isso, de maneira geral, os *slides* se dividem entre conteúdos que são analíticos e orientações sobre como devem ser utilizados.

A Unidade 91, primeira do semestre, já introduz e define as bases do trabalho de construção de arranjos. Como deve ser realizado em grupo, a escolha dos integrantes é orientada já nessa Unidade. O material ainda sugere que o grupo tenha entre 3 e 5 pessoas, preferencialmente com diferentes níveis técnicos no violão, como forma de haver maior troca de experiências. É dada uma lista de canções folclóricas, suas partituras com a melodia e

harmonia básica (apenas com acordes primários), todas na tonalidade de Dó Maior. Uma das canções deveria ser escolhida pelo grupo para que o arranjo fosse construído.

Ainda nessa Unidade, inicia-se o trabalho de análise do arranjo de *Peixe Vivo*, que servirá de modelo para todos os processos de elaboração explicados no semestre. É apresentada a gravação e a partitura do seu arranjo, e os primeiros parâmetros são trabalhados. Definição das funções de cada instrumentista no arranjo – no qual todos devem tocar e pelo menos um deve cantar –, definição de tonalidades coerente com a tessitura da música, voz de quem cantará e as características idiomáticas do instrumento são os primeiros parâmetros comentados.

Sempre se baseando na análise de *Peixe Vivo* e nas explicações das decisões tomadas naquele arranjo, são trabalhadas nas Unidades de Estudos seguintes:

- a) escolha dos acompanhamentos de acordo com o gênero e o caráter desejado pelo grupo para o arranjo, com possibilidades dos instrumentistas; técnicas de combinação entre diferentes acompanhamentos; relação do acompanhamento com o ritmo harmônico (UE94);
- b) forma, seus parâmetros definidores e orientações sobre a escolha da forma nesse arranjo; procedimentos de criação de uma introdução e coda; solos, repetições e seções contrastantes (UE98);
- c) procedimento de alteração da harmonia; acordes alterados que não pertencem ao Campo Harmônico e cadências do arranjo; acordes substitutos; dominantes secundárias (UE99); acordes com 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> (UE103 e 104);
- d) técnicas de criação de contracanto: contraponto; contracanto com intervalos fixos (3<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>); criação de baixo (UE102).

Uma característica dessas Unidades de Estudos sobre arranjo que chama atenção por ser apenas eventual em outros materiais (nesse semestre e em outros) é a busca por interdisciplinaridade. Em todas as Unidades de Estudos sobre a criação de Arranjo, são citadas e *linkadas* as UE da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora (SOS), que, nesse curso, é aquela responsável pelos conteúdos de análise musical, contraponto e harmonia. Outras interdisciplinas são mencionadas também (Conjuntos Musicais Escolares, Música Aplicada e Repertório Musicopedagógico), mas SOS é aquela cuja referência é mais frequente.

A estrutura das Unidades de Estudos de Repertório Solo nesse semestre é ligeiramente diferente da estrutura das Unidades trabalhadas anteriormente. Novamente, o primeiro *slide*

de cada Unidade sobre o assunto apresenta uma análise da peça a ser tocada. Algumas informações dessa análise aparecem no corpo do *slide*, em texto, mas o material remete a uma partitura em que são identificados acordes, frases, seções e aspectos da textura, quando necessário. Com exceção do *slide* de análise do *Minueto*, de Krieger, todas as outras análises são classificadas segundo a abordagem como Teóricas, justamente por apresentarem apenas a descrição das características da obra. A exceção fica por conta de algumas informações presentes de análise do *Minueto* referentes ao procedimento de estudo a ser adotado, em função da textura contrapontística da peça. Por essas informações, esse *slide* foi classificado como Teórico-Prático.

Os *slides* classificados como Práticos, em que ocorre a orientação para a construção da performance, são aqueles em que há o direcionamento para as videoaulas interativas. Nas três peças, esse material foi elaborado abordando apenas os trechos de maior dificuldade e não a totalidade da peça dividida em partes. A estratégia de orientação para o estudo, sempre pontuada ou até mesmo induzida nos outros semestres, aqui não se apresenta de maneira clara e estruturada.

Os *slides* classificados como Teórico-Práticos, que são a maioria em Repertório Solo, têm estrutura idêntica em todas as peças (tendo sido a exceção explicada parágrafo anterior). Neles a partitura de cada peça é apresentada completa, mas organizada de forma que cada frase ou semifrase apareça em um sistema. Ao lado de cada sistema há o *link* para um arquivo com o áudio da semifrase correspondente. Segundo o texto introdutório dos *slides*, o objetivo desse material é, a partir da identificação das frases, ajudar a compreensão de cada obra e a organização do estudo – essa é a indicação mais próxima de orientação para estudo por frases presente no semestre.

Assim como nos semestres anteriores, as estratégias de aprendizagem utilizadas no Repertório de Acompanhamento giram em torno da divisão entre conteúdos de mão esquerda (acordes) e mão direita (levadas). Nas três canções, há *slides* específicos que mencionam os conteúdos em separado, mas a maneira como esses são abordados nos *slides* varia de canção para canção. Quase todos foram classificados segundo sua abordagem como Práticos. Em *Tristeza do Jeca* (UE93), há um pequeno texto sobre os acordes e o direcionamento a um Material Multimídia de Orientação. A levada dessa canção aparece escrita em uma partitura que está no corpo do *slide*, e há um pequeno texto que direciona a outro MMO. Em *Vamos Fugir* (UE96), a canção é trabalhada em duas tonalidades. Os acordes das duas tonalidades aparecem em desenhos do braço do violão em dois *slides* diferentes, ambos com pouco texto.

A levada é abordada exatamente da mesma maneira que a de *Tristeza do Jeca*, exceto pelo fato de ter alguma explicação em texto que envolve informações da estrutura rítmica, o que também justifica sua classificação segundo abordagem como Teórico-Prática. Em *A Rita* (UE101), o *slide* sobre os acordes traz uma partitura com um pequeno trecho do acompanhamento escrito, e o foco da explicação são as sínopes e sua influência no momento em que os acordes devem ser trocados. A classificação desse *slide* também é Teórico-Prática. O *slide* sobre os acordes em *A Rita* menciona a grande quantidade desses (dezenove) e remete a dois MMO diferentes, um com vídeos demonstrativos e outro com a gravação completa da canção, sua letra cifrada e a partitura cifrada. É a única canção em que há menção à necessidade de ouvi-la várias vezes antes de iniciar os estudos e também ao processo de estudar primeiro os acordes e depois a executá-los com as levadas. Entretanto, nenhuma das informações é aprofundada.

O grande diferencial em termos de abordagem do Repertório de Acompanhamento desse semestre é o trabalho de transposição que é realizado com as duas primeiras canções, *Tristeza do Jeca* e *Vamos Fugir*. Na primeira, a canção é trabalhada na tonalidade de Dó maior, utilizando apenas os acordes de C-F-G7. O estudante é ensinado a compreender a sequência a partir de seus graus e funções harmônicas e, em seguida, é apresentado a uma tabela de transposição que indica os mesmos graus e funções em outras tonalidades. Em termos de avaliação, o próprio material indica que na prova seria cobrada a execução na tonalidade apresentada e em mais uma, de sua livre escolha. O aluno deveria tocar e cantar em pelo menos uma dessas versões, podendo escolher entre as duas.

A transposição em *Vamos Fugir* é trabalhada de maneira diferente. A música é abordada em duas tonalidades diferentes (Sol Maior e Dó Maior), e todos os acordes são montados com pestana. A partir disso, o material explica a dinâmica de transposição a partir da mudança do deslocamento das formas dos acordes para diferentes regiões do braço do instrumento. Na avaliação, o estudante deveria executar a canção em duas tonalidades diferentes, mas ambas deveriam utilizar as mesmas formas de acordes das tonalidades trabalhadas no material, fazendo, dessa forma, a transposição apenas pelo deslocamento pelo braço do instrumento. É chamada a atenção para o fato de que o foco daquele trabalho são as pestanas e, por isso, todas as versões devem ser tocadas com este tipo de acorde. Novamente, o aluno deveria tocar e cantar em pelo menos uma tonalidade, podendo escolher qual delas a partir da adequação à sua voz.

Todos os materiais de transposição foram classificados segundo sua abordagem como Teórico-Práticos. Na canção *A Rita* não é trabalhada transposição.

### Materiais Multimídia de Orientação

Em Seminário Integrador - G, foram contabilizados 74 Materiais Multimídia de Orientação. Pela primeira vez desde o início do curso, o tipo de material de maior quantidade não é de natureza audiovisual, sendo, nesse semestre, os materiais em Áudio os mais recorrentes. O alto número desse tipo de material se justifica pela sua utilização no trabalho com as peças solo, em que cada semifrase de cada peça possui um arquivo de áudio correspondente. Arquivos de áudio aparecem também em uma das Unidades sobre arranjo, para ilustrar o trabalho com levadas de mão direita, mas a quantidade mais relevante está mesmo nas peças solo.

O que é possível perceber pelos números sobre os Materiais de Orientação Multimídia é que existe uma maior quantidade de tipos de materiais utilizados e que as suas quantidades são melhor distribuídas entre as categorias, não havendo um material que ocupe maioria absoluta ou que predomine de forma tão enfática quanto nos semestres anteriores. Vale a menção ainda ao fato de que a partitura cifrada é o material mais recorrente depois dos arquivos de áudio, diferente de todos os semestres anteriores.

A tendência interdisciplinar dos trabalhos de arranjo, comentada anteriormente, também é reforçada aqui. Dentro desse contexto, a categoria "Unidades de Estudos de outras interdisciplinas" aparece cinco vezes, mais do que em qualquer outro semestre e em número similar às outras categorias de material do semestre. Chama a atenção a grande quantidade de vezes em que a categoria Outros ocorre dentro desse contexto.

**Tabela 44** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-G)

	N	%
Sem acesso	6	8,1
Vídeo Demonstrativo	1	1,4
Vídeo Demonstrativo+Partitura	3	4,1
Partitura	6	8,1
Partitura Cifrada	8	10,8
Videoaula interativa	3	4,1
UE de outras interdisciplinas	5	6,8
Outros	6	8,1
Próprio arquivo	2	2,7
Vídeo Demonstrativo+Partitura Cifrada	2	2,7
Videoaula+Partitura	4	5,4
Videoaula+Letra Cifrada	3	4,1
Áudio	25	33,8
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor.

O fator mais importante sobre a natureza dos materiais de orientação desse semestre está novamente na recorrência de videoaulas como meio para orientação do estudo. Essa importância, no entanto, não é perceptível a partir da pura e simples análise da quantidade de videoaulas do semestre – dez ocorrências ao todo, se somarmos as três categorias de videoaula que ocorrem no semestre, número não muito diferente em relação a outras categorias de MMO. Percebe-se a continuidade do processo de mudança da forma como as informações de orientação para o estudo do repertório migram do texto escrito nos *slides* para o audiovisual. Essa mudança já se apresenta acentuada no semestre anterior pela quantidade de videoaulas produzidas, mas aqui elas trazem características novas que serão exploradas abaixo.

A primeira novidade são as videoaulas sobre Repertório de Acompanhamento. As canções trabalhadas por meio desse material são *Tristeza do Jeca* (UE93) e *Vamos Fugir* (UE96), que têm como característica estruturante o fato de estarem todas as orientações sobre as obras nas videoaulas apenas – algo também inédito. Ambas iniciam com uma introdução, em que o violonista, falando para a câmera, comenta todos os conteúdos presentes naquele vídeo, e encerram com uma performance da canção completa.

Em termos de estratégia de orientação, mantém-se a divisão de conteúdos entre mão esquerda e mão direita, acordes e levadas. Existe uma pequena variação na maneira como as informações sobre levada são trabalhadas nessa Unidade de Estudos. Em *Tristeza do Jeca*, na

primeira videoaula sobre acompanhamento, é exibida inicialmente uma partitura acompanhada de um texto na tela, introduzindo a célula rítmica. Em seguida, a levada é demonstrada pelo violonista, primeiro sem os acordes e depois com eles<sup>10</sup>. No canto superior esquerdo, enquanto o violonista demonstra a levada, a partitura da célula rítmica aparece escrita, acompanhada das "flechinhas" que indicam a direção do movimento da mão direita. Já em *Vamos Fugir*, a introdução à levada é feita com apenas a partitura no vídeo e uma narração em *off* explicando sua estrutura. Como é uma levada mais complexa do que a primeira, que exige um pouco mais de nuances técnicas, ocorrem inclusive animações na sua explicação. A levada é apresentada primeiro sem os acordes e depois com eles, tal qual a canção anterior, incluindo detalhes da execução da levada influenciados, nesse caso, pela execução dos acordes.

Os acordes em *Tristeza do Jeca* são apresentados a partir das suas funções harmônicas e de desenhos de suas posições no braço do instrumento. Em seguida, é apresentado um vídeo da mão de um violonista tocando cada um dos acordes, e, no canto superior esquerdo da tela, o desenho de cada acorde no braço do instrumento é mostrado em sincronia com o vídeo. Já em *Vamos Fugir*, como a canção é trabalhada em duas tonalidades, a demonstração dos acordes é feita nas duas tonalidades, também via vídeo, com os desenhos dos acordes em uma das extremidades da tela. Em ambos os casos, os acordes aparecem na mesma ordem em que ocorrem na música, mas não há menção aos mecanismos de troca.

Há na videoaula sobre *Tristeza do Jeca* uma seção totalmente focada na orientação para a execução do acorde de Fá Maior com pestana, através de narração em *off* com demonstrações em foto e vídeo do seu processo de montagem. Nas páginas em que estão disponíveis, abaixo da tela que mostra o vídeo, há *links* para as letras cifradas de ambas as canções.

A canção *A Rita* possui dois vídeos, mas nenhum dos dois é uma videoaula – ambos são vídeos demonstrativos, um da canção completa, outro da divisão em trechos, cada seção do vídeo dizendo respeito a um trecho. Como estão todos os excertos dentro de um mesmo vídeo, é por meio de *links* na lateral do vídeo que é possível navegar até o trecho desejado. Essa característica interativa, de possibilidade de navegação por um vídeo através de *links*, vai ser enfatizada no próximo semestre, mais já aparece em videoaulas das peças solo. É possível acessar também a partitura de cada trecho.

---

<sup>10</sup> O vídeo deste trecho está com o áudio indisponível.

No vídeo que apenas apresenta a performance de *A Rita* completa, é possível acessar também a letra e a partitura cifradas da canção.

Com exceção da peça *Canção*, de J.K. Mertz, que aparece no Material de Apoio da UE100, todas as peças solo desse semestre possuem videoaula, sejam elas as peças principais trabalhadas no Conteúdo ou as peças alternativas do Material de Apoio. A estrutura das videoaulas é exatamente a mesma em todos os casos, variando apenas a forma como são veiculadas e, com isso, sua classificação entre Videoaulas ou Videoaulas Interativas. Todas elas pautam seu trabalho ainda na ideia da construção da performance a partir da divisão a obra em excertos a serem estudados isoladamente e gradativamente agrupados até que se chegue à execução completa. Assim, esses materiais audiovisuais foram produzidos para dar orientações direcionadas aos trechos de maior dificuldade das peças.

A diferença principal para qualquer material que tenha sido realizado anteriormente é que as explicações são realizadas a partir da informação audiovisual, mesclando partituras com animações e imagens em vídeo de detalhes das mãos esquerda e direita executando os trechos da forma recomendada. Tudo é acompanhado por uma narração em *off* que vai tecendo os comentários e direcionando a percepção do interlocutor para que ele esteja atento ao que está sendo explicitado.

Os materiais audiovisuais das peças *Asa Branca* - versão 1 e versão 2 (UE92) e *Estudo n. 1* (UE95) foram elaborados e disponibilizados num formato aqui chamado de Videoaula Interativa. Trata-se, obviamente, de uma videoaula (em que as informações são apresentadas por meio do audiovisual, e não apenas demonstradas), veiculada de tal forma que seja possível navegar por ela a partir de *links* disponíveis na sua própria página. Assim, nesses três exemplos, todo o material de orientação sobre cada peça está concentrado em uma página apenas. Nessa página vemos, à esquerda, um *player* no qual é apresentado o conteúdo audiovisual e, à direita, um menu com diversos *links* (capítulos) que remetem a trechos da peça. Cada *link* leva a um ponto diferente do vídeo, no qual o trecho é abordado. Há nessa página também uma lista sob o título de PDF, em que se encontram a partitura de cada trecho, a partitura completa da peça e uma partitura completa analisada. A única diferença entre as Videoaulas Interativas de *Asa Branca* e *Estudo n. 1* é a de que essa última possui duas videoaulas interativas, em duas páginas diferentes, cada uma com um grupo de excertos diferente da outra. Todos os excertos de *Asa Branca* são abordados no mesmo vídeo.

As peças *Espanhola* (UE95) e *Minueto* (UE100) possuem materiais idênticos em estrutura aos das peças comentadas anteriormente. A diferença é que nesses dois exemplos,

cada videoaula isolada apresenta um excerto da peça diferente. Assim, não há a possibilidade nem a necessidade de se navegar pelo vídeo, já que ele é pontual, trabalhando um aspecto específico da execução.

Todas as peças solo deste semestre até aqui possuem vídeos à parte das videoaulas, com suas gravações completas e *links* para suas partituras. A peça *Canção*, de Mertz, possui apenas essa gravação completa. Mesmo sendo citadas videoaulas no material didático sobre ela, essas não foram encontradas.

**Tabela 45** – Quantidades de MMO por Assunto (SI-G)

	N	%
Rep. Solo	38	51,4
Rep. Acompanhamento	8	10,8
Arranjo	28	37,8
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>

Fonte: O autor.

Na divisão dos materiais didáticos em função dos assuntos, pela primeira vez o Repertório Solo possui maioria absoluta da quantidade total de MMO, com uma diferença significativa em relação ao Repertório de Acompanhamento. Entretanto, novamente, essa diferença deve ser vista com ressalvas, uma vez que há diversos casos em que um mesmo *slide* apresenta diversos *links*, mas todos remetem ao mesmo endereço, para uma mesma Videoaula Interativa, que possui todas as informações agregadas em uma página apenas.

### Atividades e Material de Apoio

Em termos de Atividades, o padrão de um Questionário e um Fórum por Unidade, verificado nos semestres anteriores, permanece. Todas as atividades diferentes disso dizem respeito à construção do arranjo e têm relação com o conteúdo trabalhado no Conteúdo da Unidade de Estudos. A atividade da UE94, sobre levadas e ritmo harmônico, solicita que seja composta a levada do arranjo; na UE99, sobre harmonia, é solicitado que seja trabalhada a harmonia da peça; e assim por diante. O interessante aqui é que essas atividades reforçam orientações do Conteúdo: a de que o grupo realize ensaios semanais e a de que a construção do arranjo aconteça nesses ensaios, a partir da experimentação pelo grupo das mais variadas

possibilidades. Apesar de serem indicadas como atividades, não é solicitada a comprovação de sua realização, sendo classificadas com atividades *offline*.

**Tabela 46** – Tipos de Atividades (SI-G)

	N	%
Fórum	14	42,4
Questionário	14	42,4
Atividade Offline	4	12,1
Outros	1	3,0
Total	33	100

Fonte: O autor.

**Tabela 47** – Natureza das Atividades (SI-G)

	Com Instrumento	Sem Instrumento
Atividade Offline	4	0
Outros	0	1

Fonte: O autor.

Há dois tópicos bastante relevantes no Material de Apoio desse semestre. O primeiro, já citado anteriormente, diz respeito às peças alternativas ao Repertório Solo do Conteúdo. O segundo é a disponibilização de material para leitura à primeira vista, realizado totalmente via Material de Apoio também.

A estrutura do trabalho com o Repertório Solo é praticamente idêntica no Material de Apoio e em Conteúdo. Todas as peças possuem *slides* de análise, direcionamento para Materiais Multimídia de Orientação que orientam trechos mais complexos das peças e arquivos de áudio e partitura de cada frase ou semifrase das peças, exatamente igual ao material de Repertório Solo do Conteúdo.

**Tabela 48** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-G)

	N	%
Não Se Aplica	0	0,0
Ebook/Metrônomo/Fórum	31	56,4
Partitura/Cifra/Gravação	0	0,0
Conteúdo Novo	16	29,1
Avaliação	1	1,8
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	2	3,6
Expansão de Conteúdo Prático	5	9,1
Total	55	100

Fonte: O autor.

Mesmo sendo uma novidade, chama atenção no trabalho com Repertório Solo via Material de Apoio a complexidade dos materiais disponíveis – apresentam mesmo nível e mesma quantidade que em Conteúdo. No caso de *Asa Branca - Versão 2*, por exemplo, é possível afirmar que os materiais do Material de Apoio são mais complexos do que aqueles trabalhados no Conteúdo, uma vez que a peça tem um nível de dificuldade mais alto. Como o ritmo do baixo de acompanhamento é sincopado e mais complexo de ser executado junto com a melodia, há explicações específicas sobre isso e, inclusive, um exercício de *play along*, no qual é disponibilizado um arquivo de áudio com o baixo para que o aluno toque a melodia, e vice-versa. Esse tipo de material não se apresenta no Conteúdo. Conforme descrito na seção anterior, não existem grandes diferenças entre os MMO do Conteúdo e aqueles produzidos para as peças alternativas do Material de Apoio.

O trabalho com leitura à primeira vista, realizado exclusivamente no Material de Apoio, traz a cada semana pequenos trechos de dificuldade crescente para que essa habilidade seja praticada, uma vez que é cobrada na prova. O texto de orientação em todas as semanas é sempre o mesmo, oferecendo uma sequência de ações para a prática da leitura à primeira vista.

Além dos sempre recorrentes *slides* de Material de Apoio que remetem ao E-book Violão Acompanhamento, Metrônomo Online e Fórum do Violão Erudito, há materiais produzidos sobre o uso do capotrasto (UE93), exemplos de acompanhamentos de diferentes gêneros, voltados para o trabalho de arranjo daquela Unidade de Estudos (UE94), e um *slide* sobre dedo pivô e dedo guia, relacionado às peças da UE96.

### 3.3.8 Seminário Integrador H (2011/2)

#### Quadro 14 – Números e Títulos das UE (SI-H)

UE 106	Preparando o Recital
UE 107	Assum Preto v.1
UE 108	Assum Preto v.2
UE 109	Terezinha de Jesus
UE 110	Gravação 1 2011/2
UE 111	João e Maria
UE 112	Tarde em Itapuã
UE 113	Revisão do repertório de S.I. B e C
UE 114	Gravação 2 2011/2
UE 115	Revisão do repertório de S.I. D e E
UE 116	Revisão do repertório de S.I. F e G
UE 117	Preparando o Recital 2
UE 118	Preparando o Recital 3
UE 119	Preparação para gravação N2
UE 120	Encerramento das Unidades de Estudo

Fonte: O autor.

#### Estrutura de avaliação da Performance

Nesse semestre, os estudantes estavam em vias de preparação do repertório para o recital de formatura e, por esse motivo, a disciplina foi estruturada de maneira diferenciada, inclusive a avaliação. Há apenas dois Pontos de Prova, A e C, e também apenas três gravações ao longo do semestre. Além dos pontos de prova, o estudante foi orientado a incluir no repertório das gravações aquilo que pretendia executar no recital, para que pudesse receber comentários da equipe, mesmo que aquele repertório não influenciasse na sua nota. Houve novamente nesse semestre um trabalho com transposição de canções, que se aplicou à canção *Terezinha de Jesus*, que aparece em ambos os pontos. Os detalhes desse trabalho serão mencionados posteriormente, no texto que segue.

Os Pontos de prova desse semestre foram:

### Ponto C

- a) Peça Solo: *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga, Versão 1 ou Versão 2
- b) Canção de acompanhamento: *Terezinha de Jesus*, do folclore brasileiro

### Ponto A

- a) Peça Solo: *João e Maria*, de Chico Buarque e Sivuca
- b) Canções de acompanhamento: *Tarde em Itapuã*, de Toquinho e Vinícius de Moraes e *Terezinha de Jesus*

### Assunto e Repertório

Em virtude de seu conteúdo voltado mais para a preparação do Recital de formatura do que para a construção de repertórios novos, a maioria absoluta dos *slides* desse semestre foi classificada como Não Se Aplica. Esses *slides* trazem uma listagem de todo o repertório trabalhado na interdisciplina, do segundo ao sétimo semestre, classificados enquanto Canções de Acompanhamento ou Melodias Acompanhadas, Peças Solo, Músicas de Conjunto ou Duos de Violão. Cada repertório traz consigo uma listagem das principais características estruturantes da obra, especialmente de seu conteúdo musical (acordes, forma, textura) ou do conteúdo técnico no instrumento (técnicas de execução de arpejo, ligados, escalas, etc). A justificativa para a realização desse trabalho está na Unidade de Estudos 106, a primeira do semestre. A listagem deveria servir de guia para o estudante definir o repertório do seu recital, a partir das características das próprias peças.

O segundo assunto em recorrência no semestre diz respeito à categoria de análise Orientações para Atividade de Avaliação e/ou Apresentação. Também em função da necessidade de elaboração de um recital de formatura ao final do semestre, uma grande quantidade dos *slides* produzidos trazia material de orientação para a organização sob diferentes aspectos, tais como escolha do repertório, organização das obras dentro do tempo e dinâmicas de ensaio para períodos diferentes da preparação para a apresentação. Dentro dessa categoria há também *slides* que orientam as atividades de avaliação do semestre, nos mesmos moldes dos *slides* dos semestres anteriores.

Em relação aos *slides* que abordam o repertório do semestre, esses foram classificados em apenas duas categorias: Repertório Solo e Repertório Acompanhamento. Não há aqui a ocorrência de exercícios de técnica ou de repertório de execução em conjunto, por exemplo.

Os *slides* de repertório novo do semestre representam uma fatia pequena da quantidade total de *slides* do período, muito em função do tipo de Material Multimídia de Orientação utilizado aqui. Em suma, os *slides* das UE, tanto de repertório solo quanto de acompanhamento, se resumem a uma breve contextualização das obras trabalhadas e ao direcionamento para videoaulas que se propunham a conter todas as orientações necessárias para a construção da performance. Esses materiais serão comentados com maior profundidade mais adiante, neste texto.

A quantidade maior de *slides* sobre Repertório de Acompanhamento em relação ao Repertório Solo se dá em função de um trabalho de transposição de canções que foi realizado no semestre. As orientações não estão nas videoaulas e foram trabalhadas como os conteúdos normalmente eram trabalhados nas Unidades de Estudos: com textos explicativos acompanhados de algum tipo de ilustração que, nesse caso, são imagens de tabelas de transposição.

**Tabela 49** – Assuntos (SI-H)

	N	%
NSA	26	51,0
Rep. Solo	3	2,6
Rep. Acomp.	5	13,1
Avaliação/Apresentação	17	33,3
Total	51	100

Fonte: O autor.

### Distribuição de Assuntos pelas Unidades de Estudos

**Quadro 15** – Assuntos por UE (SI-H)

	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119
Rep. Solo		1	1			1								
Rep. Acompanhamento				4			1							
Avaliação/Apresentação	3				2				2			4	3	3
NSA								11		7	8			

Fonte: O autor.

Nesse semestre, a totalidade das Unidades de Estudos aparece abordando apenas um assunto cada uma. Abordando repertórios novos, há apenas cinco Unidades: três Unidades

sobre Repertório Solo, duas sobre Repertório de Acompanhamento. Como já mencionado antes, a maioria delas aborda os preparativos para o Recital ou a Avaliação (seis Unidades). As UE 113, 115 e 116 são aquelas que trazem a listagem das obras trabalhadas ao longo do semestre e foram classificadas como Não Se Aplica.

### Abordagem

Segundo as categorias de Abordagem elaboradas para esta análise, a grande maioria dos *slides* do semestre foram classificados como Teórico-Práticos. Isto, em virtude de algumas decisões tomadas ao longo da coleta de dados. A primeira delas foi definir que os *slides* que continham as listagens de repertório de todos os semestres da interdisciplina seriam classificados como Teórico-Práticos, pois, mesmo não contendo orientações para a prática no instrumento propriamente dita, direcionavam a escolha do estudante para qual repertório tocar em seu recital a partir de parâmetros tanto teóricos quanto da técnica violonística – o que foi compreendido por nós como uma maneira de orientar uma prática no instrumento, mas sem ter isso como o foco principal. Depois, optou-se também por classificar alguns dos *slides* que remetiam às videoaulas nessa categoria também, pois davam informações contextuais sobre as obras e direcionavam para os vídeos que continham as orientações para a prática. Os *slides* que tratam dos trabalhos de transposição também foram classificados dessa maneira.

Dois *slides* foram classificados como Utilização de Recurso, pois seu conteúdo gira em torno de orientar o estudante sobre a utilização daquela ferramenta nova. A categoria Não Se Aplica refere-se aos *slides* de orientação para avaliação e de orientação para a elaboração do recital, seguindo os mesmos critérios da análise dos semestres anteriores.

Por ter sido um semestre no qual os *slides* em si continham pouco conteúdo de orientação sobre repertório novo e por ter sido um semestre em grande parte voltado para a apresentação do recital, não há nenhum *slide* classificado aqui como Prático ou Teórico, isoladamente.

**Tabela 50** – Abordagem (SI-H)

	N	%
Teórico-Prática	31	60,8
Utilização de Recurso	2	3,9
NSA	18	35,3

Fonte: O autor.

Em função da centralidade e da importância das videoaulas desse semestre como material principal de orientação, as estratégias utilizadas para a abordagem do repertório serão tratadas no próximo tópico.

**Tabela 51** – Assuntos x Abordagem (SI-H)

	NSA		Teórico-Prática		Utilização de Recurso	
	N	%	N	%	N	%
Rep. Solo	0	0,0	1	2,0	2	4,0
Rep. Acompanhamento	1	2,0	4	7,8	0	0,0
Avaliação/Apresentação	17	33,3	0	0,0	0	0,0
NSA	0	0,0	26	51,0	0	0,0

Fonte: O autor.

### Materiais Multimídia de Orientação

**Tabela 52** – Materiais Multimídia de Orientação (SI-H)

	N	%
Videoaula interativa	4	66,7
Videoaula+Partitura	1	16,7
Tabela de Transposição	1	16,7
Total	6	100,0

Fonte: O autor.

Em termos de quantidade, esse é o semestre com o menor número de Materiais Multimídia de Orientação. Entretanto, numa análise qualitativa desses, percebe-se claramente que eles têm um nível de complexidade maior do que o de qualquer outro material que já tenha sido produzido em outro ponto do curso. Em uma análise exclusivamente numérica, a distribuição dos materiais foi igualitária em relação aos assuntos abordados, pois foram produzidos três para Repertório Solo e outros três para Repertório de Acompanhamento.

Entretanto, vale ressaltar que o Repertório Solo possui três videoaulas interativas produzidas, enquanto o Repertório de Acompanhamento possui apenas uma. Repertório de Acompanhamento possui uma Videoaula com partitura e uma tabela de transposição.

As Videoaulas Interativas apresentadas nesse semestre tinham o mesmo molde daquelas disponibilizadas no semestre anterior: um vídeo com performances da peça completa e com trechos dela, visando a orientação para o estudo. Acompanha o vídeo a partitura ou partitura cifrada da peça e um menu de hiperlinks que fazem referência a diversos segmentos da música, permitindo, assim, que o estudante navegue pelo vídeo de acordo com aquilo que pretende estudar. No caso das videoaulas sobre Repertório Solo, permanece a divisão da música por compassos e agrupamento de compassos como orientação principal para o estudo.

O que torna as videoaulas interativas de Repertório Solo mais complexas do que as do semestre anterior é a quantidade de material audiovisual produzido e a quantidade de informações disponibilizadas aos alunos. Cada compasso das peças possui dois vídeos específicos, um com foco na mão esquerda e outro na mão direita. Em cada um, uma voz em *off* chama a atenção do estudante para a principal dificuldade de execução daquele trecho, tanto nos vídeos de mão esquerda quanto nos de mão direita. Além de vídeos para cada compasso, também são produzidos outros excertos com base em trechos maiores, visando a orientação para a construção da performance como um todo a partir da junção de suas partes. Assim, há vídeos para trechos de dois e quatro compassos, semifrases e frases mais longas, de forma que todo o processo de construção da execução da peça sob essa perspectiva possua um exemplo audiovisual que sirva de base ao estudante. Essa característica torna os vídeos longos e bastante complexos, pois cobrem todos os trechos da música, sob diferentes perspectivas, com comentários e orientações técnicas em grande quantidade e bastante pontuais.

No Repertório de Acompanhamento, também é feita a divisão de mão esquerda e mão direita, essa visando a execução das levadas, e aquela, dos acordes.

**Tabela 53** – Quantidade de MMO por Assunto (SI-H)

	N	%
Rep. Solo	3	50,0
Rep. Acompanhamento	3	50,0
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>

Fonte: O autor.

### Atividades e Material de Apoio

Tal qual nos semestres anteriores, a maior parte das atividades a serem desenvolvidas nessa interdisciplina está mencionada dentro do próprio Conteúdo. Na seção Atividades, aqui, praticamente todas são Fórum ou Questionário (obrigatórios em todas as UE). Há quatro delas apenas classificadas de outra maneira. As três classificadas como Atividade Offline aparecem nas UE106, 107 e 118 e todas dizem respeito ao planejamento e organização do recital. A única classificada como Outros está na última UE do semestre (e conseqüentemente do curso) e diz respeito a atividades de recuperação. Nenhuma dessas quatro atividades foi classificada enquanto a utilização ou não do instrumento, pois tratam especificamente de atividades voltadas para o recital ou, simplesmente, nenhuma classificação se aplica a elas.

**Tabela 54** – Tipos de Atividades (SI-H)

	N	%
Fórum	14	42,4
Questionário	15	45,5
Atividade Offline	3	9,1
Outros	1	3,0
Total	33	100

Fonte: O autor.

**Tabela 55** – Natureza das Atividades (SI-H)

	Com Instrumento	Sem Instrumento	Avaliação	Não Se Aplica
Atividade Offline	0	0	2	1
Outros	0	0	0	1

Fonte: O autor.

No Material de Apoio de SI-H, como nos outros semestres, os principais conteúdos são o direcionamento para o Fórum do Violão Erudito, Ebook Violão e Metrônomo online. Excluídos esses eventos, o principal conteúdo da seção é um trabalho de leitura à primeira vista, recorrente em sete das quinze Unidades do semestre. Esse material traz orientações que se repetem de forma idêntica em todas as UE, com um passo-a-passo sobre como realizar a prática de leitura à primeira vista. Ao final do *slide*, há um hiperlink para uma partitura com exercícios dessa natureza. Esses materiais foram classificados como Conteúdo Novo.

Os quatro *slides* classificados como Expansão de Conteúdo Teórico-Conceitual abordam os temas das seguintes formas: um faz referência a uma UE do início do curso, sobre como estruturar um recital, e outro apresenta um texto com exemplos de como elaborar recitais temáticos (ambos na UE106); há um *slide* sobre inversão de acordes (ambos na UE108); e um *slide* com um link para um artigo sobre preparação de um recital (UE118). O único *slide* classificado como Expansão de Conteúdo Prático está na UE108 e aborda a utilização de acordes de quarta suspensa. Assim como nos outros semestres, a disponibilização das cifras, partituras e gravações das músicas já trabalhadas no Conteúdo também são recorrentes no Material de Apoio.

**Tabela 56** – Tipos de Materiais de Apoio (SI-H)

	N	%
Não Se Aplica	0	0,0
Ebook/Metrônomo/Fórum	28	59,6
Partitura/Cifra/Gravação	5	10,6
Conteúdo Novo	8	17,0
Avaliação	1	2,1
Expansão de Conteúdo Teórico-Contextual	4	8,5
Expansão de Conteúdo Prático	1	2,1
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fonte: O autor.

### 3.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS UNIDADES DE ESTUDOS E SUAS MUDANÇAS

O encerramento deste capítulo apresenta o mapeamento das características gerais dos materiais didáticos e das estratégias de ensino da interdisciplina Seminário Integrador – Violão e as mudanças sofridas por eles ao longo dos semestres. É importante frisar que, até este ponto do trabalho, o objetivo é apenas identificar as mudanças. As causas e justificativas serão o foco do capítulo seguinte, que contém as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na elaboração dos materiais didáticos.

#### Estrutura de Avaliação da Performance

Os procedimentos avaliativos da performance nessa interdisciplina foram realizados sempre por intermédio de gravações em vídeo que registravam o estudante tocando o repertório (ou parte dele) trabalhado ao longo do semestre. Sobre essa característica geral e imutável nos sete semestres em que a performance foi abordada, duas mudanças ocorreram. A primeira delas diz respeito à adoção do sistema por Pontos de Prova, que, além de influenciar na própria avaliação, acaba por estruturar também a organização da abordagem dos conteúdos e sua distribuição ao longo do tempo, em cada semestre. A segunda mudança significativa diz respeito à quantidade de gravações realizadas a cada semestre, que muda mais de uma vez. Essas duas mudanças estão relacionadas entre si e por esse motivo serão comentadas juntamente no texto que segue.

Até o semestre C, a avaliação da performance era realizada por meio de uma gravação somente, ocorrida ao final do semestre. O repertório trabalhado ao longo das quinze Unidades de Estudos era dividido em categorias (canção, melodia, repertório solo, duo) e ao estudante era possibilitada a escolha de quais itens seriam executados na gravação.

A primeira mudança acontece no semestre D, em que o sistema de avaliação por pontos de prova é utilizado pela primeira vez. Nesse sistema, cada ponto diz respeito a um grupo de repertório e ao nível de execução a ser desenvolvido pelo estudante naquele semestre, sendo C o nível mais elementar e mínimo para a aprovação e A o nível mais alto. Os pontos de prova também estão relacionados ao conceito máximo que o aluno poderá obter na avaliação. Apesar da adoção dos Pontos de Prova, aqui ainda é realizada apenas uma gravação por semestre, ao final das quinze unidades.

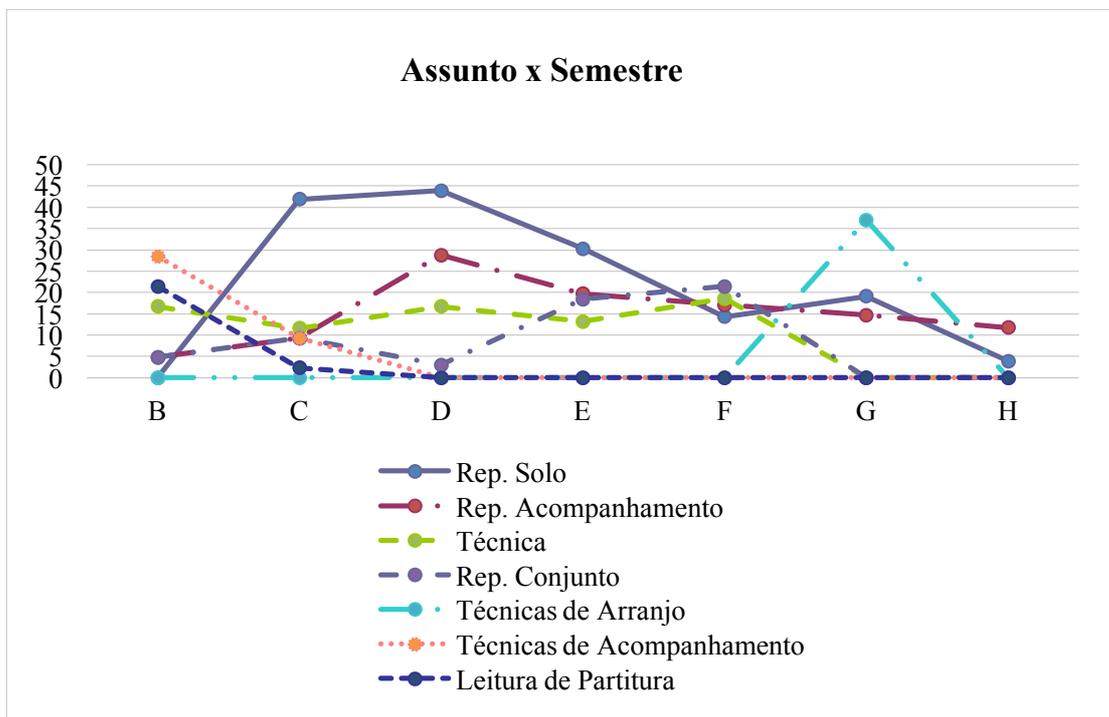
Em SI-E e F, os Pontos de Prova passam a ser avaliados em mais de uma gravação. Nesses dois casos, foram realizadas três gravações por semestre, respectivamente na 5ª, 10ª e 15ª semanas de aula. Todos os estudantes deveriam iniciar gravando o Ponto C, mas só poderiam passar aos pontos seguintes quando fossem considerados aptos para tal pela equipe de avaliadores. O aluno poderia escolher gravar o ponto C o semestre todo, ou realizar apenas uma gravação no final do semestre, gravando todo o repertório dos três pontos, mas não poderia recuperar sua nota nem seria acompanhado.

A mudança identificada em SI-G foi o aumento do número de gravações, de três para quatro, sendo a última voltada para avaliação do produto final e as outras três para avaliar o progresso do estudante. Em termos de estrutura do processo avaliativo, o restante das características se mantém as mesmas em relação aos semestres anteriores. Com a justificativa da atenção necessária para a preparação para o recital, SI-H possui apenas dois pontos de prova. Nesse semestre, a quantidade de gravações volta a ser de três e é facultado ao estudante incluir o repertório do recital para ser avaliado pela equipe, sem que esse influencie a nota.

#### Assuntos, Repertórios e Suas Abordagens

A principal característica observada nos materiais didáticos de Seminário Integrador A, no primeiro semestre dessa interdisciplina, foi a total ausência de atividades de prática no instrumento. São apresentados conteúdos que giram em torno de informações contextuais sobre o instrumento, mas não há nenhuma atividade prática. Nos semestres seguintes, por mais que se apresentem conteúdos de natureza teórica, não há sequer uma Unidade de Estudos que se destine exclusivamente a tópicos que não estejam de alguma forma relacionados com o desenvolvimento de habilidades de execução do instrumento (com exceção para as eventuais Unidades de Estudos de instrução para a avaliação). Pela simples análise do material, não é possível identificar um motivo para isto.

Gráfico 1 – Assuntos x Semestre



Fonte: O autor.

Considerando a análise a partir do início das atividades práticas no segundo semestre, do ponto de vista numérico, a primeira mudança perceptível no que diz respeito aos Assuntos trabalhados na interdisciplina já se apresenta na virada do segundo para o terceiro semestre. Verificando o gráfico acima, é possível perceber que em SI-B são poucos os *slides* cujo assunto faz referência a algum tipo de repertório. Os *slides* mais recorrentes estão nas categorias Técnicas de Acompanhamento, Leitura de Partitura e Exercícios de Técnica. É possível contrapor esse argumento considerando que, nesse semestre, ainda há uma divisão clara dos papéis das seções Conteúdo e Atividades, e que as canções são mencionadas na própria seção Atividades, o que orienta de fato para a prática de sua execução. Entretanto, mesmo em semestres posteriores nos quais a seção Atividades ainda é responsável pela orientação para a execução do repertório, essa característica não se aplica. Além disso, como mencionado durante a descrição de SI-B, a centralidade dos conteúdos em relação ao repertório é corroborada pelos nomes das Unidades de Estudos, que fazem referência aos conteúdos a serem trabalhados e não ao repertório que será executado.

Sobre isso, é possível considerar SI-C um semestre de transição, já que ainda há uma quantidade significativa de *slides* que não tratam de repertório. Entretanto, a partir de SI-D essa já é uma característica que não se verifica, pois, especialmente no que diz respeito ao

Repertório Solo e Acompanhamento, os *slides* sempre se referem a peças e canções específicas. Novamente, corrobora com esse argumento o fato de os nomes das Unidades de Estudos (Quadro 16), a partir do mesmo ponto, em sua maioria, fazerem referência às obras trabalhadas. Seminário Integrador G é o ponto fora da curva nessa análise, uma vez que a maioria de seus *slides* se refere a técnicas de execução em conjunto, em função de um trabalho específico realizado naquele semestre.

**Quadro 16** – Números e títulos das UE – Semestres C, D e E

UE 16	Encadeamento D-A com levada binária simples	UE 31	Canção e Minha Canção	UE 46	Green <u>Sleeves</u> - Análise
UE 17	Levadas Binárias com Subdivisão	UE 32	Abertura de Dedos na terceira corda	UE 47	Green <u>Sleeves</u> - 1ª parte
UE 18	Leitura das três primeiras cordas soltas	UE 33	Pestana	UE 48	Green <u>Sleeves</u> - segunda parte
UE 19	Leitura de notas na corda 3	UE 34	Cadência menor e levadas Pop Rock	UE 49	Seminário Integrador Presencial
UE 20	Trocas de Acordes A-D-E	UE 35	Música de Conjunto	UE 50	Arpejos e Felicidade
UE 21	Leitura de notas nas cordas 2 e 1	UE 36	Dinâmica	UE 51	Felicidade: Duo de violões
UE 22	Leitura à primeira vista e mudança de acordes	UE 37	Abertura de Dedos nas cordas 4, 5 e 6	UE 52	Dança - Isaías Sávio, Velha infância
UE 23	Seminário Integrador	UE 38	Refletir e Revisar	UE 53	Dança: seção 1
UE 24	Arpejos de Mão Direita	UE 39	Arpejos e Sonoridade	UE 54	Dança: seção 2
UE 25	Recuperação	UE 40	Andante	UE 55	Devolva-me
UE 26	Duo de Violões	UE 41	Músicas Juninas	UE 56	Estudo em Dó Maior e Palpite
UE 27	<u>Levada Quaternária</u>	UE 42	Cordas Duplas	UE 57	Estudo em Dó Maior: 1ª Parte
UE 28	Andantino ( <u>Carcassi</u> )	UE 43	Andante: 1ª parte	UE 58	Estudo em Dó Maior: 2ª Parte
UE 29	Tempo e contratempo	UE 44	Andante: 2ª parte	UE 59	Tem que ser você
UE 30	Preparação para a prova	UE 45	Preparação para a gravação	UE 60	Preparação para a prova

Fonte: O autor.

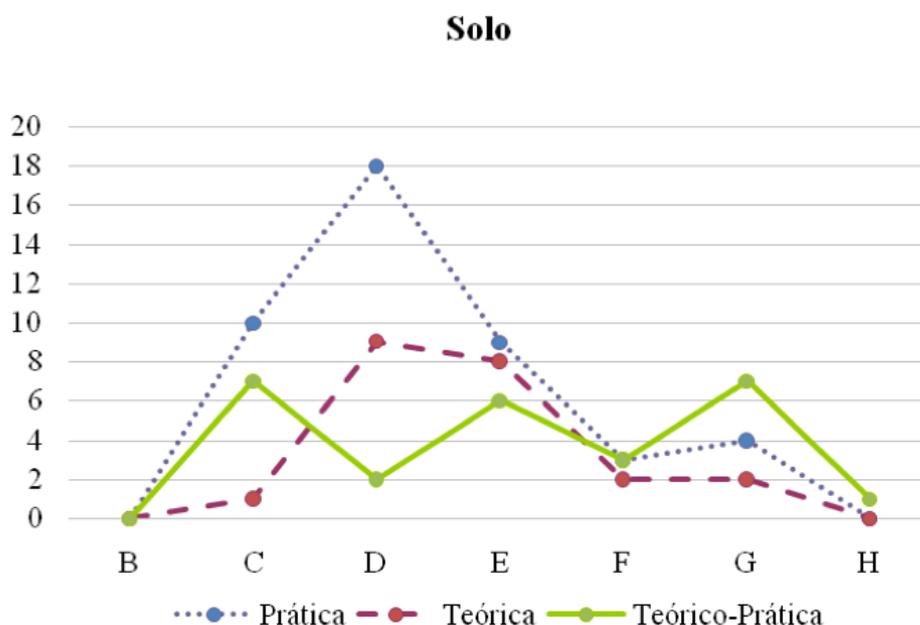
O Repertório Solo, que aparece pela primeira vez apenas em Seminário Integrador – C, foi o assunto mais abordado nos *slides* de três dos seis semestres em que ocorreu. Ele deixa de ser maioria a partir do sexto semestre, mas ainda assim, nunca em número muito menor ao do restante das categorias de Assuntos. Em contrapartida, os assuntos envolvendo o violão como instrumento acompanhador só são maioria no primeiro semestre (mas apenas se somarmos as categorias Repertório Acompanhamento e Técnicas de Acompanhamento) e no último. É interessante perceber que o número de Unidades de Estudos que esse repertório ocupa varia também de acordo com os semestres. Em Seminário Integrador D, cada peça do Repertório Solo é abordada em três Unidades, são duas no semestre seguinte e, a partir de SI-F, apenas uma Unidade de Estudos por peça.

Os materiais didáticos do Repertório Solo passam por uma mudança relacionada à própria estrutura das UE, aparentemente em função do sistema de avaliação por Pontos de Prova. No primeiro semestre em que este sistema é adotado (SI-D), a organização das UE

sobre Repertório Solo se dá da seguinte maneira: cada peça era abordada em três Unidades de Estudos, sendo a primeira exclusivamente composta por conteúdos teóricos e contextuais, e as segunda e terceira, por orientação para a performance. Em SI-E, o número de UE por peça cai de três para duas, mantendo a ideia de iniciar com o trabalho teórico – nesse caso, com alguns exercícios prévios de técnica a partir da demanda do repertório –, seguido das orientações para a performance. No semestre F, cada peça é abordada em apenas uma UE, e esse padrão segue até o final.

É possível traçar características gerais do trabalho com Repertório Solo que se aplicam a todos os semestres da interdisciplina. Na maior parte dos semestres, a abordagem desse tipo de repertório inicia com informações teóricas (análise harmônica, melódica, formal) e contextuais (biografia de compositores, período histórico da composição) da peça, seguidas dos materiais que de fato orientam a construção da performance. Como regra, a construção da performance das peças é abordada a partir da concepção de que essas devem ser desmembradas em trechos curtos, normalmente de compassos e semifrases, que devem ser estudados um a um, isoladamente, e agrupados aos poucos, até que seja executada a peça completa. O que há de diferente ao longo dos semestres são variações dessa proposta ou estratégias pontuais que não se repetem como um padrão. Essas características se desenham nas últimas Unidades de Estudos do semestre C e, a partir do semestre seguinte, se tornam padrão. Chama a atenção a pouca ênfase dada às técnicas de interpretação das obras, predominando orientações direcionadas para a construção da mecânica de execução das peças.

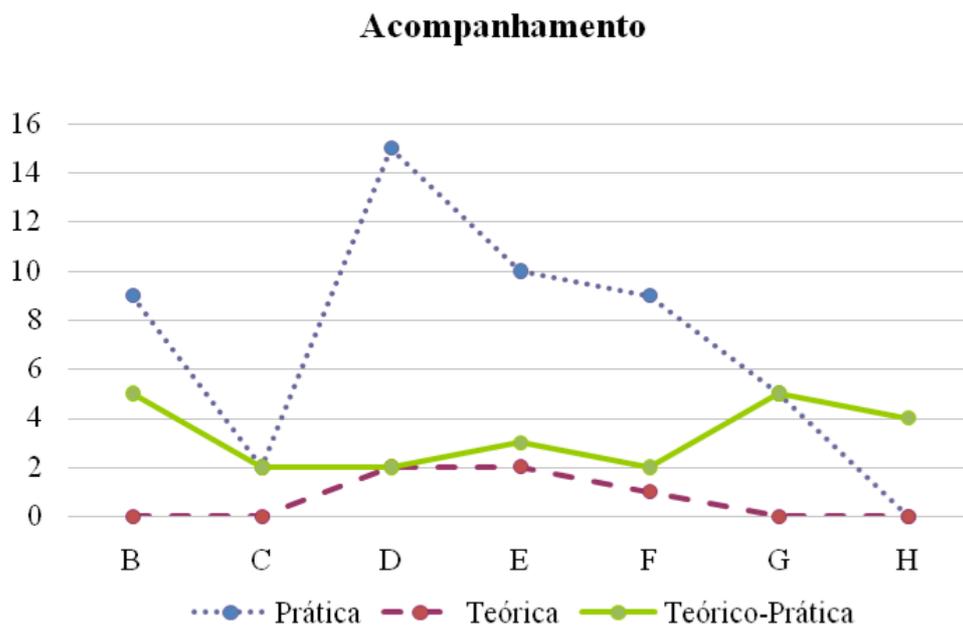
Gráfico 2 – Repertório Solo: Abordagens x Semestre



Fonte: O autor.

Assim como no Repertório Solo, a ênfase do trabalho com Repertório de Acompanhamento está na construção mecânica da performance, com poucas ocorrências de tópicos teóricos e contextuais. Dos sete semestres analisados, em quatro deles esse tipo de trabalho predomina, como se observa em SI-D, E e F, de maneira bastante acentuada (Gráfico 3). A orientação para a construção da performance do Repertório de Acompanhamento baseia-se na aprendizagem isolada dos acordes e seus encadeamentos, paralela ao estudo dos padrões de acompanhamento, culminando com a execução de ambos em conjunto. Como regra geral e constante, há alguns materiais produzidos sobre pontos técnicos de maior dificuldade, com orientações voltadas apenas para eles. Mais uma vez, essas características tomam forma nas últimas UE do semestre C e vão tornar-se padrão a partir de SI-D.

Gráfico 3 – Repertório Acompanhamento: Abordagens x Semestre



Fonte: O autor.

As duas grandes mudanças, nesse sentido, aparecem nos semestres F e G. Em SI-F ocorre, pela primeira vez, um trabalho visando ao desenvolvimento da habilidade de cantar e acompanhar ao instrumento. Até então, não havia menção ao desenvolvimento dessa habilidade em específico, sendo permitido nas avaliações que o estudante apenas executasse o violão e o canto fosse realizado por outra pessoa. SI-G, por sua vez, é o primeiro semestre no qual técnicas de transposição de acompanhamento e de melodias são trabalhadas nos materiais didáticos.

Sobre o Repertório em Conjunto é possível dizer que, mesmo sendo recorrente desde o início das atividades de prática no instrumento, apenas no quinto semestre o foco desse trabalho foi, de fato, no desenvolvimento de habilidades de execução em conjunto. Em SI-B, é possível dizer que o foco do trabalho está na aplicação dos conteúdos de iniciação à leitura musical, enquanto, em SI-C, busca-se desenvolver a abertura de mãos, sendo assim um trabalho de técnica aplicada. Já em SI-D, a única canção a ser executada em conjunto serve de expansão do conteúdo sobre acompanhamento. A partir de SI-E o repertório de conjunto passa a ser melhor estruturado, fazendo parte dos pontos de prova. Entretanto, uma característica interessante sobre o repertório de conjunto é que seus materiais didáticos abordam pouco tópicos específicos da execução em conjunto, limitando-se mais a ensinar como tocar cada uma das partes das músicas. Em SI-G ocorre o trabalho focado na construção

de arranjos para grupo de violões, o que pode ser considerado um equivalente do trabalho de execução em conjunto. Em SI-H não há trabalho com esse tipo de repertório.

O trabalho com Exercícios de Técnica aparece como uma categoria isolada e sem relação nenhuma com repertório apenas em SI-D. Ao longo dos semestres, seu conteúdo girou em torno da execução de arpejos, escalas, abertura de mão e independência de dedos, não apresentando mudanças significativas nesse sentido. As mudanças observadas dão conta da organização e da maneira como as execuções são abordadas. No semestre D, todo o material apenas direciona o aluno para a partitura ou tablatura e incentiva que toque como está no vídeo, procurando prestar atenção em algumas características. Já em SI-E, existe um percurso didático claro, com orientações sobre como construir a performance das escalas e exercícios mais variados. Essa característica não é mantida no semestre seguinte e, em SI-G, a categoria não ocorre mais.

Uma diferença significativa aparece quando comparamos o último semestre com todos os outros. Em SI-H, por ser um semestre voltado para a preparação do recital, há apenas conteúdo novo sobre Repertório Solo e Acompanhamento e, ainda assim, em menor quantidade em relação aos semestres anteriores. Nesses dois casos, não há nenhuma informação contextual ou analítica sobre o repertório, sendo eles trabalhados apenas do ponto de vista da performance.

### Distribuição dos Assuntos

A distribuição dos assuntos por Unidades de Estudos nos pareceu um importante parâmetro de análise para nos dar algumas pistas, principalmente sobre como os conteúdos se organizavam ao longo do tempo, dentro de um semestre. Além disso, alguns aspectos da estrutura interna das UE também são possíveis de serem identificados a partir dessa análise, bem como a importância que determinados conteúdos tinham em função da quantidade de Unidades em que são abordados.

Do ponto de vista de sua organização interna, percebe-se que, no início do curso, as Unidades de Estudos abordam, em sua maioria, mais de um assunto. Ao longo do tempo, essa característica vai mudando e, nos últimos semestres, as UE já se caracterizam por serem monotemáticas. Em Seminário Integrador - B, das catorze Unidades de Estudos analisadas, apenas cinco abordam somente um assunto. A medida que os semestres passam, esse número é cada vez menor, chegando a SI-F, que, da metade em diante, possui apenas Unidades de Estudos que abordam um tema exclusivo. No semestre G, apenas aquelas UE que possuem

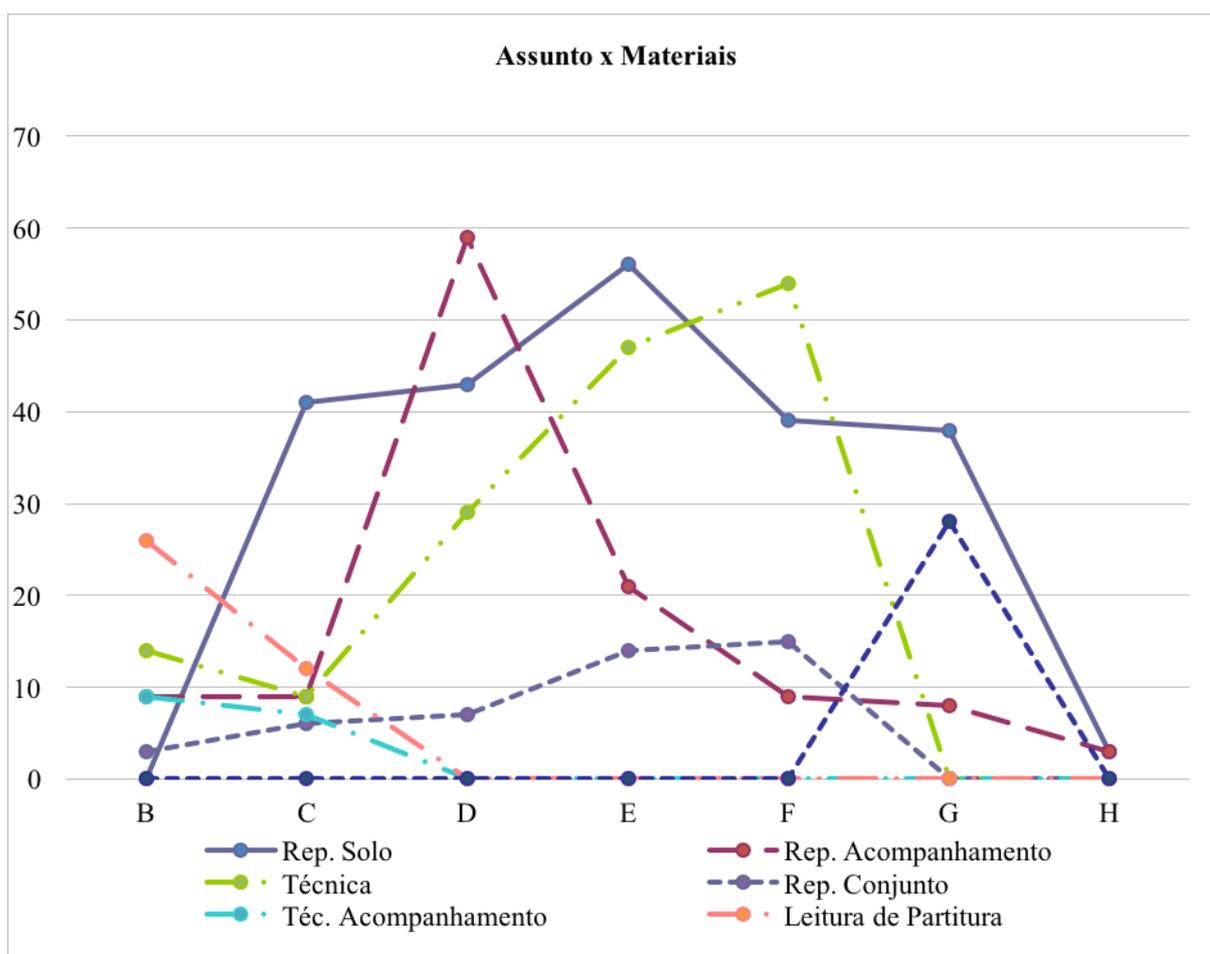


**Quadro 9** – Assuntos por Unidades de Estudos (SI-E)

	61	62	63	64	65	66	67	69	70	71	72	73	74	75
Rep. Solo	3	4			4	4			4	4				
Rep. Acompanhamento	5				5						5			
Técnica			2			1		2					5	
Rep. Conjunto			6				4					4		
Avaliação/Apresentação				5				3						6

Fonte: O autor.

### Materiais Multimídia de Orientação (MMO)

**Gráfico 4** – Quantidade de Materiais por Assunto

Fonte: O autor.

A partir da análise numérica de ocorrência de Materiais Multimídia de Orientação em função dos Assuntos aos quais se referem, pode se verificar uma característica considerada

relevante e que expressa não uma mudança, mas, de certa forma, uma constância. Dos sete semestres analisados, em três o Repertório Solo é o assunto com maior quantidade de material de orientação produzido; em outros três semestres, é o segundo em quantidade. Nenhuma outra categoria possui maioria de materiais tantas vezes quanto o Repertório Solo. Assim, é possível dizer que, em termos quantitativos, o Repertório Solo é aquele que possui a maior quantidade de material produzido entre todas as categorias de Assuntos.

Entre o segundo e o sexto semestres, predominam de maneira bastante acentuada os Vídeos Demonstrativos Acompanhados por Partitura e suas variações. Esses vídeos são totalmente ilustrativos, não havendo neles qualquer tipo de informação verbal ou textual. Eles são utilizados sempre em combinação com os textos dos slides, responsáveis por direcionar a atenção do aluno a questões específicas que serão demonstradas em audiovisual. As partituras são o registro gráfico do vídeo. Esta categoria de vídeo normalmente ilustra a realização de acordes e suas trocas, dedilhados, levadas de acompanhamento, excertos de peças solo, gravações do repertório e exercícios de técnica.

A ocorrência de materiais audiovisuais de maior complexidade aparece apenas em SI-F, quando da utilização da primeira Videoaula. Nesse caso, o material audiovisual traz mais informações em tela, como diagramas e partituras, mas também traz informações de orientação através de narrações em *off* ou a ocorrência de um violonista falando em direção à câmera, explicando os exercícios a serem realizados. Esses vídeos propõem, inclusive, algum tipo de interação do estudante com a gravação, através de atividades de *play along*, quando o estudante deve tocar em conjunto com a gravação.

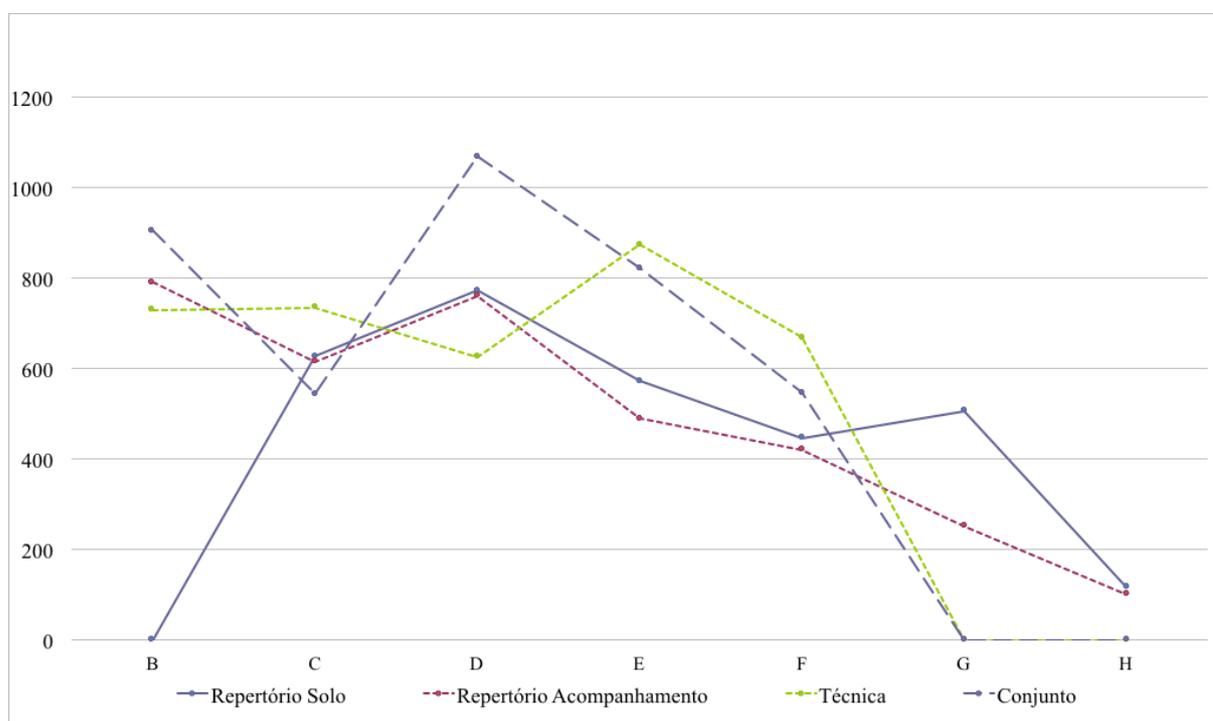
Nos dois últimos semestres, os materiais audiovisuais atingem seu nível mais alto de complexidade, através das Videoaulas Interativas. Essas se caracterizam por permitirem que o aluno navegue por elas de acordo com suas demandas de estudo. No último semestre, os vídeos são bastante complexos, especialmente aqueles sobre Repertório Solo, pois trazem explicações em áudio divididas entre mão esquerda e mão direita, sendo um vídeo para cada compasso e depois para agrupamentos maiores da peça, como semifrases, frases e seções. A alta complexidade desse tipo de material justifica a quantidade reduzida de MMO no último semestre em números absolutos, uma vez que cada exemplo possui uma grande quantidade de informação, diferente dos outros semestres.

Vale ressaltar que, mesmo tendo mudado a mídia e tendo ela ganhado complexidade, são poucos os exemplos que fogem da característica padrão de abordagem dos materiais, qual seja, divisão das peças solo em pequenos trechos que vão sendo agrupados até que se chegue

ao todo da obra e divisão entre mão esquerda e mão direita (acordes e padrões de acompanhamento), no caso das canções de acompanhamento).

É válido ressaltar que, da mesma forma, Videoaulas e Videoaulas Interativas sempre aparecem pela primeira vez relacionadas ao Repertório Solo. A primeira Videoaula do curso aparece em SI-F e refere-se a excertos de uma peça solo, mas é apenas no semestre seguinte que encontramos Videoaulas sobre canções. Nas Videoaulas Interativas, o princípio é o mesmo. Aparecem pela primeira vez em SI-G, aplicadas ao Repertório Solo, e apenas em SI-H há videoaulas interativas sobre o Repertório de Acompanhamento.

**Gráfico 5** – Quantidade de caracteres ao longo dos semestres, por Assunto



Fonte: O autor.

A partir da análise da quantidade de caracteres dos slides, foi possível perceber que, à medida que a complexidade e a completude dos materiais audiovisuais aumentam, diminui a quantidade de informação textual. No gráfico, vemos uma média da quantidade de caracteres por *slide* de Conteúdo, divididas em semestre. A partir do semestre D, existe uma tendência de queda na quantidade de texto em todas as categorias. Há uma exceção, a do Repertório Solo de SI-G, causada pela grande quantidade de informações contextuais e analíticas que os *slides* desse tipo de repertório possuem. Entretanto, em uma análise direta dos slides, percebe-se que há poucas orientações para a prática, estando as informações todas no material audiovisual.

### Atividades e Material de Apoio

A descrição dos papéis de cada seção dentro das Unidades de Estudos foi considerada um ponto importante da análise deste trabalho, pois, assim como no caso da distribuição das UE ao longo do semestre, a descrição diz muito sobre como era compreendida a organização da abordagem dos conteúdos. Iniciaremos pelo processo que envolve a seção Atividades e sua relação com Conteúdo, para, em seguida, tratarmos do Material de Apoio.

Em Seminário Integrador B, existe uma clara definição dos papéis de cada uma das seções das Unidades de Estudos analisadas aqui. A seção Conteúdo é responsável pelas explicações e orientações centradas nos conteúdos. Isso significa, nesse caso, que, para a execução de uma canção de dois acordes, esses são apresentados em suas formas características, seguidos de seus mecanismos de troca e dos padrões de acompanhamento a serem realizados. Na seção Atividades é que será trabalhada a aplicação desses conhecimentos para a execução da canção em si. Isso explica o fato de esse semestre possuir, em sua maioria, *slides* que não fazem referência a repertório nenhum. De fato, os conteúdos aqui são mais importantes, pois é a aprendizagem deles que possibilitará ao estudante a execução das canções.

Uma mudança já acontece na transição para SI-C. Os limites entre Conteúdo e Atividade já não se apresentam tão bem definidos. Há, até certo ponto, a manutenção das características do semestre anterior, mas também há, na seção Conteúdo, a menção a atividades relacionadas ao próprio repertório e não apenas aos conteúdos necessários para tocá-los. Essas indicações muitas vezes se repetem em Atividades, sendo redundantes.

Uma nova estrutura passa a vigorar de maneira mais clara em SI-D. Os *slides* de Conteúdo contêm praticamente todas as tarefas que envolvem a execução no instrumento. A seção Atividades apresenta uma grande quantidade de atividades a serem desenvolvidas no instrumento, mas todas elas apenas reforçam o que já era solicitado em Conteúdo, sendo, novamente, redundantes. Em SI-E, uma nova estrutura se consolida, com as atividades envolvendo a execução no instrumento, estando todas no Conteúdo e praticamente não havendo nada de execução no instrumento em Atividades.

Com relação à estruturação da performance de repertórios, o paralelo entre Atividades e Conteúdos é mantido até o final do curso. Em SI-F, há duas atividades que envolvem a prática no instrumento, mas são redundantes em relação ao que foi solicitado no Conteúdo. Em Seminário Integrador G, há algumas recorrências de atividades que envolvem a prática no

instrumento em função do trabalho de construção de arranjo. Em SI-H a exceção se dá em função das orientações para a construção do recital, mas não são atividades de execução no instrumento.

Assim como as duas seções pontuadas até aqui, Material de Apoio também passa por um processo de mudança ao longo dos semestres. A diferença com relação a Atividades é que as mudanças ocorrem muitas vezes, e essa seção acaba não tendo uma tendência clara em termos da função que desempenha dentro da estrutura das Unidades de Estudos.

Em um primeiro momento, a principal função do Material de Apoio tem relação com a disponibilização das gravações, letras cifradas e partituras do repertório que era trabalhado em Conteúdo. Assim, seu papel é apenas o de fornecer material complementar para estudo, mas sem agregar maiores informações ao que já era solicitado anteriormente. Essa função é mantida no semestre seguinte, SI-C, mas acrescida de outras mais. É mencionado um trabalho interdisciplinar desenvolvido no curso, que aqui se reflete na apresentação de canções novas, apenas trabalhadas em Material de Apoio. Ou seja, nesse semestre há a recorrência de material novo trabalhado na seção.

Mais uma mudança é perceptível em SI-D. Além de apresentar gravações do repertório já abordado no Conteúdo e letras cifradas do Repertório de Acompanhamento, como já ocorria nos outros semestres, aqui temos, pela primeira vez, a ideia de conteúdos que expandem e ampliam as informações abordadas nas seções principais da UE. Assim, há materiais de referência sobre sonoridades de violonistas como complemento a informações sobre timbre abordadas no Conteúdo; links para gravação de um programa de rádio sobre o compositor de uma das peças solo trabalhadas; e uma videoaula sobre a versão original de uma das canções a serem executadas no semestre. Dessa maneira, pela primeira vez, as informações de Material de Apoio, de certa forma, complementam e aprofundam aquelas presentes no Conteúdo.

Em SI-E, o Material de Apoio apresenta um trabalho com repertório substituto. É indicado que cada peça solo trabalhada no Conteúdo pode ser substituída por aquelas presentes nessa seção. Entretanto, poucos materiais de orientação são apresentados. Essa seção traz também informações extra sobre repertórios trabalhados na seção de Conteúdo, como informações biográficas de compositores, gravações originais, análises e informações contextuais, além das letras cifradas e partituras. Apresenta ainda algumas orientações para o estudo de pontos técnicos em grupo e exercícios de leitura à primeira vista, apenas trabalhados nessa seção. Nesse momento, o Material de Apoio configura-se como um espaço

tanto para o trabalho com conteúdos novos, alternativos ou não ao material da seção principal, quanto para a expansão das informações de Conteúdo.

O mesmo trabalho de peças solo alternativas que aparece em SI-E acontece de maneira similar em F, mas aplicado ao Repertório de Acompanhamento, com canções que substituem aquelas presentes no Conteúdo. A diferença é que aqui há material de orientação para elas, com vídeos de padrões de acompanhamento e acordes. O restante das informações de Material de Apoio segue a mesma lógica de trazer material complementar ao repertório trabalhado e também informações extra sobre compositores de obras trabalhadas no Conteúdo.

Pelo terceiro semestre consecutivo, a ideia de repertório substituto aparece em SI-G, novamente aplica ao Repertório Solo. A diferença aqui é a profundidade com que esse material é tratado, idêntica à do repertório de Conteúdo em termos de material de orientação produzido. Há um trabalho de leitura à primeira vista que é completamente realizado no Material de Apoio, além de algumas informações de expansão de conteúdo sobre arranjos e técnica violonística.

No último semestre da interdisciplina, não há novidades em relação ao que já foi trabalhado anteriormente. Não há mais repertórios trabalhados exclusivamente nessa seção, mas se repete o trabalho com leitura à primeira vista e disponibilização de cifras, partituras e gravações do repertório do semestre. Como é um semestre de preparação para o recital, há alguns direcionamentos para materiais sobre a organização e concepção de um recital.

Em resumo, pode-se dizer que, com o passar dos semestres, o Material de Apoio é uma seção que oscila praticamente a cada semestre, entre a apresentação de conteúdos novos e a expansão e o aprofundamento daquilo que já aparecia em Conteúdo. O gráfico mostra que, na maioria dos casos, são três as categorias de matérias predominantes – Conteúdo Novo, Expansão de Conteúdo Teórico-Conceitual e Expansão de Conteúdo Prático –, o que apenas reforça as considerações acima.

#### 4 ENTREVISTAS

Uma vez alcançado o primeiro objetivo específico desta pesquisa, a identificação das características e mudanças dos materiais didáticos e metodologia de ensino ao longo dos oito semestres de oferta da interdisciplina Seminário Integrador – Violão, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa. A partir da análise das Unidades de Estudos apresentadas no final do capítulo anterior, foi elaborado um roteiro que norteou as entrevistas realizadas com os sujeitos diretamente envolvidos com a elaboração dos materiais didáticos do nosso objeto de estudos. Cada característica e mudança foi apresentada aos entrevistados e foi solicitado que comentassem, sob seus pontos de vista, quais eram as justificativas para tais fatos e se conseguiriam citar episódios ou situações específicas que promoveram discussões e geraram as mudanças identificadas. A partir de suas respostas, objetivo foi apontar os actantes, os elementos mediadores nos processos de mudança de características dos materiais didáticos e metodologias de ensino e identificar as controvérsias que provocaram tais mudanças.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados se deu em função do papel que desempenharam dentro do curso e na própria interdisciplina estudada. Compreendeu-se que a professora da interdisciplina e a equipe de tutores, responsáveis pela elaboração de toda a proposta de ensino de instrumento eram as pessoas mais indicadas para responderem sobre suas características. A escolha de incluir a coordenadora do curso entre os entrevistados se deu por dois motivos. Primeiro, por ser ela a autora do projeto pedagógico do curso e o fato de diversas características fundamentais desta proposta de ensino de instrumento tiveram origem na proposta pedagógica e nas intervenções da coordenadora no trabalho desta equipe. Segundo, por entender que muitas das características apresentadas pelos materiais analisados iam além da própria equipe, sendo justificadas a partir de questões no nível da coordenação do curso e não apenas da interdisciplina em si.

A estrutura do capítulo segue a própria estrutura de tópicos da entrevista realizada. As respostas dos entrevistados foram agrupadas nos tópicos e descritas uma a uma, com ênfase nos pontos principais a partir das falas de cada um. Ao final, é feita uma análise das entrevistas baseadas nos elementos da Teoria Ator-Rede, já buscando identificar os elementos mais influentes nas características desta proposta de ensino e as controvérsias principais que deram origem a eles.

## 4.1 TÓPICOS DAS ENTREVISTAS

### 4.1.1 Primeiro semestre

Perguntamos aos entrevistados se tinham alguma explicação acerca do fato de o primeiro semestre da interdisciplina de violão não apresentar nenhuma Unidade de Estudos que trabalhasse com o desenvolvimento de habilidades práticas no instrumento, trazendo apenas conteúdos contextuais que giravam em torno do instrumento. Essa é foi a primeira mudança de característica identificada a partir das análises realizadas. Sobre essa questão, a única pessoa que conseguiu detalhar as justificativas para o ocorrido foi a coordenadora. Segundo ela, no projeto do curso havia diferentes encaminhamentos para diferentes instâncias de sua execução. Nesse episódio, toda a parte acadêmica e pedagógica já havia tramitado nas instâncias devidas, mas o que dizia respeito ao financeiro, não. Por esse motivo, o semestre iniciou sem que o dinheiro devido tivesse sido repassado ao curso e, mesmo quando foi repassado, só se teve acesso à metade do valor devido.

Nesse primeiro semestre foi aprovado todo o financiamento e tudo, só que o dinheiro não veio. E o dinheiro era pra ter vindo numa parcela de 500 mil num tacada pra gente resolver todas as situações que tinham sido orçadas e aprovadas, só que veio em duas de 250. E, a segunda parte de 250, só veio no ano seguinte. Só que... a gente tinha planejado pra 500, né? Então teve coisas que não podiam ser pagas (COORDENADORA, 2017).

E aconteceu que o dinheiro do primeiro ano não chegou, como tinha que ser encaminhado. E aí a gente se viu sem a parte dos kit polo [...] não chegou o dinheiro pra equipar os polos onde estavam os computadores, os instrumentos e tudo mais (COORDENADORA, 2017).

Ainda no seu depoimento, a coordenadora comenta que a compra dos computadores foi possível graças a outros editais abertos na universidade. Mas, em função de ser um trâmite novo e pouco usual dentro da universidade, não foi possível fazer o mesmo com os instrumentos musicais. A ideia de fazer o primeiro semestre da maneira como foi veio desse fator, de não haver estrutura disponível nos polos.

Seria necessária uma investigação mais aprofundada sobre esse caso, em instâncias administrativas que fogem totalmente da alçada dessa pesquisa, para que fosse possível identificar exatamente quais foram as controvérsias por trás do ocorrido e quem são os maiores actantes nesse caso. Mas o que se apresenta a partir da narrativa deste episódio é uma

decisão de cunho pedagógico sendo tomada totalmente em função de questões burocráticas e de falta de infraestrutura. Toda a concepção pedagógica da professora de instrumento, suas crenças acerca de como se deve trabalhar o ensino de violão, ou a fundamentação teórica do projeto pedagógico do curso, nenhuma dessas pessoas ou ideias teve mais peso nessa circunstância para determinar a característica do material didático que se apresenta. Ou seja, a partir dos dados coletados nas entrevistas, a característica teórica e contextual do primeiro semestre de violão não teve relação com artefatos tecnológicos digitais ou com a internet. Os actantes mais importantes nesse caso são aqueles que giram em torno da tramitação de processos internos dentro da universidade e nas instâncias financiadoras do projeto, além da falta de materiais que garantiriam o bom funcionamento do curso.

#### **4.1.2 Sistema de avaliação**

Sobre essa temática, foram questionadas as mudanças ocorridas ao longo do curso no sistema de avaliação da performance. Como já descrito anteriormente, nos primeiros semestres, essa avaliação era feita nas últimas semanas do período letivo, exclusivamente. Era a oportunidade em que cada estudante escolheria alguns dos itens do repertório trabalhado e realizaria uma gravação de sua performance. No violão, a partir do quarto e do quinto semestres, respectivamente, são implementados o sistema de pontos de prova e a realização de mais de uma gravação para avaliação. Essas mudanças foram mantidas até o final do curso.

A justificativa para as mudanças nos procedimentos de avaliação que permeia as falas obtidas nas três entrevistas (com a professora da interdisciplina, os tutores e a coordenadora do curso) faz referência ao pioneirismo e ineditismo de uma oferta de curso de graduação em música nesses moldes – a distância e ofertado via internet, atendendo a uma grande quantidade de alunos de diferentes regiões do Brasil – e a todas as novidades que essas características trouxeram consigo. Segundo a coordenadora do curso, por mais que houvesse parâmetros que balizassem a sua oferta (Projeto Pedagógico do Curso, legislação, edital do projeto), não havia muitas referências práticas ou experiências similares anteriores vividas pelos próprios sujeitos envolvidos, o que dificultava a previsão da ocorrência de muitas das situações apresentadas. Sua fala é respaldada também pela da professora da interdisciplina, que comenta que, na época, “éramos todos aprendizes” (PROFESSORA, 2017) e, por este motivo, muitas coisas tiveram que ser adaptadas e mudadas ao longo do processo.

Sobre a questão da avaliação, a coordenadora do curso comenta que uma das novidades que teve impacto num primeiro momento foi a relação entre o perfil do egresso previsto nos Projeto Pedagógico do Curso e o perfil de conhecimento musical do aluno ingressante – impossível de ser desenhado previamente, pois o curso que não previa uma prova eliminatória de habilidades específicas. Dessa forma, o curso iniciou prevendo um percurso que contava com um determinado rendimento dos estudantes, que não se efetivou na prática. Ela relata que já no primeiro semestre percebeu-se que o aproveitamento por parte dos estudantes estava aquém do que era esperado e, em um primeiro momento, a postura adotada pela coordenação foi de assumir a responsabilidade por este baixo aproveitamento e procurar intervir no trabalho realizado pelos professores e tutores, de forma a tentar minimizar as situações problemáticas que se apresentavam.

E a dúvida sempre era...não, é a gente que não tá fazendo direito? Vamos melhorar as Unidades [de Estudos], vamos gravar melhor, explicar melhor. A gente partiu do princípio de que éramos nós que estávamos errados (COORDENADORA, 2017).

Ainda segundo ela, a justificativa para não responsabilizar os estudantes pelo fraco desempenho, em um primeiro momento, deu-se pela própria insegurança das equipes de trabalho, justamente em função da quantidade de novidades e da falta de referências anteriores sobre como lidar com as situações postas. Depois de três semestres de realização do curso, entretanto, entendeu-se que já era possível promover mudanças que exigissem outros comportamentos por parte dos estudantes.

[...] a gente entendeu que depois de três semestres eles [os estudantes] já sabiam entrar na internet, eles já sabiam navegar nas Unidades [de Estudos], quer dizer, todas aquelas dificuldades que a gente estava dando de explicação pro fato de que não estava vindo uma resposta suficiente da parte deles, não tinha mais o que explicar (COORDENADORA, 2017).

Dessa forma, entendeu-se que, naquele momento, seria necessário adotar procedimentos que exigissem maior engajamento dos estudantes, e o reflexo disso nas interdisciplinas de instrumento foi a adoção de sistemas de avaliação mais claros e, de certa forma, mais rígidos. A coordenadora afirma que uma das maneiras de se fazer isso foi mostrar aos estudantes que, mesmo estando em um curso a distância, eles estavam sendo acompanhados de perto por todos – coordenação, tutores e professores.

Acompanhar mais de perto o processo de construção de habilidades de execução no instrumento por parte dos estudantes e dar mais retorno a eles durante o processo são fatores que também aparecem nas falas tanto da professora da interdisciplina quanto na dos tutores, como justificativa para a implementação de mais de uma gravação de avaliação ao longo do semestre. Segundo a professora, fracionar o processo avaliativo e fazer com que o estudante dê um retorno do seu trabalho mais vezes ao longo de um semestre – e não apenas no final – colabora para que o nível das habilidades desenvolvidas não seja aquém do potencial do estudante ou aquém do que é exigido como mínimo para uma aprovação em uma disciplina. A professora comenta que adota esse tipo de medida nas suas aulas de instrumento do curso de graduação presencial como uma possibilidade a mais de dar um retorno ao aluno sobre seu desempenho, mas afirma que começou a adotar a medida a partir de sua experiência nos cursos EaD dos quais é professora, justamente como uma maneira de “mostrar para a pessoa que ela está sendo acompanhada” (PROFESSORA, 2017).

Na fala dos tutores, esse tipo de justificativa também aparece, em total acordo com o que diz a professora. Eles ainda comentam que, nos polos, percebiam que, nos primeiros semestres, os estudantes estudavam apenas nos períodos que antecediam as avaliações, o que prejudicava seu rendimento. Dessa forma, serem acompanhados mais vezes fazia com que estudassem durante períodos maiores.

A importância do *feedback* sobre seu rendimento ao longo do semestre para o estudante também é um consenso nas falas tanto da professora quanto dos tutores. Entretanto, eles apontam um problema recorrente na interdisciplina de violão. Segundo eles, os processos de realizar a gravação com todos os estudantes, postar as gravações em um servidor, fazer o download, corrigir uma grande quantidade de avaliações e enviar de volta<sup>11</sup>, fizeram com que os *feedbacks* na interdisciplina de violão chegassem sempre com pouca antecedência em relação à próxima avaliação – o que, segundo eles, diminuía a possibilidade de aproveitamento por parte dos estudantes daquilo que estava sendo dito nos pareceres. Essa foi uma das poucas vezes em que alguma questão envolvendo infraestrutura tecnológica foi mencionada como um fator diretamente influente nas avaliações.

Durante a entrevista com os tutores, quando o fato acima foi mencionado, um dos tutores comentou sobre a pesquisa de um dos professores envolvidos no curso, ligado à área

---

<sup>11</sup> Importante salientar que todos os tutores que faziam parte desta equipe da elaboração dos materiais didáticos acumulavam funções de atendimento presencial nos polos, tutorial a distância e elaboração de materiais didáticos. Isto não era um perfil recorrente em todos os tutores do curso, mas era o caso destes que formavam a equipe da interdisciplina de violão.

de tecnologia e música. Segundo ele, o professor vem desenvolvendo um software capaz de captar imagens de vídeo de um estudante tocando e já realizar uma avaliação sobre sua execução. O desenvolvimento da aplicação foi estimulado a partir da problemática da quantidade de avaliações a serem realizadas em um curso dessa dimensão, como uma forma de automatizar, pelo menos, alguns âmbitos da avaliação.

É um consenso entre os tutores e a professora da interdisciplina que a adoção do sistema de pontos de prova teve relação direta com a necessidade de trazer parâmetros mais claros para a avaliação dos estudantes, para medir o seu desenvolvimento com maior precisão e clareza. Segundo os tutores, os níveis dos estudantes eram muito variados, e, por isso, era necessário estabelecer critérios que contemplassem diferentes níveis e estimulassem todos a estudarem. Um dos comentários feitos durante a entrevista dos tutores foi o seguinte:

E, aí, a lembrança que eu tenho, principal, dessa tipificação por pontos de prova foi tentar contemplar todos sem forçar a barra para que aquele que ainda não consegue executar tal repertório chegue ao nível que a gente esperasse [sic] e não acomodar aquele que poderia render muito mais, mas ficava naquele ponto C, com repertório mais fácil, que você percebe que estudou três dias e fez uma gravação. [...] de conseguir avaliar a todos sem excluir do processo avaliativo e como... um repertório que fosse possível pra todos, pra que aquele que não conseguisse tocar conseguisse tocar o repertório minimamente e aquele que tinha uma facilidade pudesse avançar. (TUTORES, 2017)

Enquanto sujeito dessa pesquisa, compreendo que os pontos de prova foram implementados como uma maneira de contemplar estudantes de diferentes níveis dentro de um mesmo sistema de avaliação. Essa característica tem relação principalmente com a grande quantidade de alunos com a qual precisávamos lidar e, conseqüentemente, com a variedade de perfis de desenvolvimento no instrumento. Mesmo sendo questionável, o sistema por pontos de prova trazia consigo diferentes parâmetros avaliativos, o que permitia que cada um fosse avaliado de acordo com o que tinha condições de fazer. De certa forma, os alunos eram agrupados de acordo com suas capacidades de desenvolvimento e eram avaliados dentro de parâmetros coerentes com suas condições.

### 4.1.3 Distribuição de assuntos pelos semestres

Os entrevistados foram questionados a respeito da distribuição dos assuntos pelas Unidades de Estudos ao longo do semestre e de uma possível organização dessa distribuição em função dos pontos de prova. O que foi percebido a partir da análise das Unidades de Estudos é que, a partir do semestre D, quando são implementados os pontos de prova, há uma visível organização lógica dos conteúdos ao longo das quinze unidades de estudos de cada semestre. A todos os entrevistados foram apresentados os quadros que demonstram a organização (Quadros 4, 7 e 9). Eles foram questionados se concordavam ou não com a relação com os pontos de prova.

Apesar de o questionamento ter sido feito em todas as entrevistas, apenas os tutores se aprofundaram na discussão sobre o tópico. Tanto a coordenadora do curso quanto a professora da interdisciplina concordaram que a partir daquele ponto havia uma organização maior dos temas, visível a partir do quadro apresentado. A coordenadora indicou não ter informações suficientes para comentar a relação da organização com a implementação dos pontos de prova. A professora concordou quanto à existência de uma relação direta entre esses itens, mas não aprofundou seus comentários sobre o assunto.

Os tutores concordaram que existe uma lógica de organização na distribuição dos assuntos pelos semestres a partir de Seminário Integrador - D e que essa lógica tem relação com as mudanças no sistema de avaliação. A primeira justificativa levantada para as alterações na disposição dos assuntos é a relação da distribuição com os momentos no semestre em que as gravações ocorriam. Considerando, por exemplo, que as gravações ocorriam a cada cinco Unidades de Estudos, era natural que o repertório de cada ponto de prova fosse trabalhado entre uma gravação e outra. Assim, o repertório do ponto C seria trabalhado até a quinta UE, o repertório do ponto B, entre a quinta e a décima UE, e o repertório do ponto A, entre a décima primeira e a décima quinta Unidades de Estudos.

Outro tutor menciona que

A preocupação foi de não despejar logo o conteúdo do ponto de prova A, para que o aluno passe pelo ponto C, pra então ir pra o ponto B e depois ir pra o ponto A. Isso seria uma forma meio que de filtrar o aluno que tinha pretensões de tirar um conceito A, mas não tinha ainda condições técnicas de chegar naquele repertório, naquele momento, no início do semestre. Então meio que a gente trilhou o caminho, nível por nível, dentro do semestre. (TUTORES, 2017)

É discutido ainda na entrevista que o ponto C vinha primeiro em função de ser o ponto de prova voltado aos estudantes com menor nível técnico e, conseqüentemente, com maior necessidade de tempo para desenvolvimento das habilidades. Mesmo assim, é um consenso entre os tutores que esse tipo de medida dava menos tempo de trabalho aos alunos que quisessem atingir o conceito mais alto, pois o material sobre as peças aparecia apenas cinco semanas antes de as peças serem cobradas na avaliação.

A partir da discussão, acaba sendo um consenso que, na prática, essa organização determinava, já no início do semestre, quem seriam os alunos que conseguiriam tocar o ponto A e quem seriam aqueles que não iriam além do ponto C. Como a dinâmica da avaliação em relação aos pontos de prova era cumulativa – para tocar o ponto A, era necessário tocar B e C antes –, dificilmente um estudante com um nível técnico mais elementar conseguiria chegar aos pontos de prova de dificuldade maior, pois teria sempre menos tempo de trabalho. Em contrapartida, outro tutor comenta que

[...] meio que tinha uma razão pra gente colocar esse ponto C na frente. [...] talvez, se a gente invertesse, colocasse o ponto C pro final, o cara que não conseguia tocar [...] o ponto C ia passar praticamente todo o semestre boiando, tocando um repertório que ele não ia conseguir tocar. Então, o ponto C na frente daria condição pra ele de chegar no final do semestre tocando o ponto C (TUTORES, 2017).

Para os tutores, colocar as peças de maior dificuldade no início do semestre dava mais tempo de prática de repertório ao aluno com maior dificuldade, ao mesmo tempo em que impossibilitava esse mesmo aluno de pleitear a execução de um repertório de nível mais alto. Mencionei ao grupo de tutores um ponto recorrente na bibliografia sobre educação e tecnologias: a ideia de o aluno poder trilhar seu próprio caminho formativo, de fazer suas escolhas. Argumentei que esse sistema praticamente impossibilitava que isso acontecesse. Coloquei em discussão o motivo de não termos procurado disponibilizar todo o material sobre o repertório desde o início do semestre para que, de fato, o aluno pudesse gerir seu aprendizado e fazer as escolhas sobre qual repertório estudar e qual conceito de avaliação poderia pleitear.

A primeira resposta que aparece a essa provocação diz respeito à dinâmica de trabalho. Novamente, o ineditismo da proposta e a suas dimensões são trazidos como justificativa, pois resultavam em grandes demandas de trabalho com as quais era difícil lidar. Os tutores

comentaram que era inviável iniciar o semestre com todo o material produzido, todos os vídeos gravados e Unidades de Estudos já escritas. Ainda assim, é mencionado que, em um dos semestres, Seminário Integrador – G, conseguimos iniciar o período de aulas com todo o repertório gravado e todas as partituras editadas e disponibilizadas aos estudantes. Mas foi a única vez em que isso ocorreu. Dois tutores mencionam que o domínio dos recursos tecnológicos utilizados para a produção dos materiais foi importante, pois, uma vez que nós, os membros da equipe, passamos a dominar os recursos de gravação, edição e postagem dos materiais, toda a dinâmica de trabalho ficou mais fácil, por não depender de equipes de trabalho que atendiam outras interdisciplinas do curso. Assim, aprender a usar os recursos teve impacto na agilidade com que os materiais eram produzidos. Sobre isso, ainda foi dito que foi uma tônica do trabalho – entender que para cada nova tecnologia que era incluída no processo de produção dos materiais, era necessário tempo para que nos apropriássemos dela até que fosse possível começar a produzir de maneira natural.

Voltando à temática principal da pergunta, ainda foi dito que o surgimento da equipe e a dinâmica adotada a partir de então foram relevantes para a maior organização dos materiais ao longo das Unidades de Estudos de um semestre. A virada do semestre C para o D é o momento no qual a equipe com cinco tutores se consolida e passa a realizar reuniões de planejamento periódicas.

Nesse ponto há uma discussão que gira em torno da importância do planejamento e de realizá-lo de maneira coletiva. Foi um acordo que, até esse momento, o planejamento era feito sempre de uma semana para outra, sem grande antecedência, e que, com a consolidação desta equipe e a adoção dos planejamentos semestrais e reuniões semanais, tudo passou a ficar mais organizado em termos de dinâmica de trabalho de distribuição dos materiais aos estudantes.

#### **4.1.4 Centralidade do Conteúdo X Centralidade do Repertório**

Este tópico da entrevista diz respeito à característica que se apresenta nos primeiros semestres da interdisciplina de violão, nos quais os conteúdos das Unidades de Estudos giram em torno de habilidades a serem aprendidas e de sua posterior aplicação ao repertório. Do semestre D em diante, os materiais giram em torno do repertório, e todo o conteúdo é trabalhado em função do desenvolvimento das habilidades necessárias para que determinadas músicas sejam executadas. Ou seja, o foco do trabalho deixa de ser os conteúdos e passa a ser o repertório a ser construído.

Esse é o primeiro tópico em que fica evidente discordância entre os entrevistados. A partir das respostas, é possível constatar que a mudança de foco do conteúdo para o repertório é vista como algo positivo pelos tutores e pela professora do instrumento, enquanto a coordenadora considera um ponto negativo.

Tutores e professora da disciplina concordam que essa é mais uma característica que tem como influência a formação e consolidação da equipe de trabalho responsável pela interdisciplina de violão. A professora comenta que as coisas passaram a funcionar melhor a partir do momento em que a equipe se formou, pois o planejamento era realizado com antecedência, os tutores participavam de maneira mais ativa e autônoma desse processo e as ideias de todos se complementavam. Esse comentário está de acordo com o que aparece nas falas dos tutores, que acrescentam que, depois desse processo, as Unidades de Estudos ganharam a cara de quem os estava produzindo, muito em função de os tutores conhecerem a realidade dos polos e, de certa forma, aplicarem isso na elaboração do material.

Diretamente relacionado às causas dessa mudança, a professora comenta que, por conta de ter uma equipe comprometida com o trabalho, as coisas foram mudando para melhor. Mas a mudança não foi algo amplamente discutido, e ela não se lembra de um momento em que isso tenha sido abordado. Segundo ela, foi uma mudança natural.

Causas mais diretas aparecem nas falas dos tutores. Uma justificativa mencionada é a falta de conhecimento acerca do perfil dos estudantes e uma consequente compreensão de que deveriam ser trabalhados conteúdos normalmente voltados para alunos iniciantes. Esses conteúdos são justamente os que aparecem nos primeiros semestres, referentes à execução de acordes, levadas de acompanhamento e iniciação à leitura. Segundo os tutores, a partir do momento em que passamos a conhecer melhor os alunos, foi possível deslocar essa mudança, que também é característica do ensino tradicional de instrumento, para um ensino centrado na construção de repertório. Sobre isso, comentei durante a entrevista

Eu não sei se isso também... [se] a gente não segue uma lógica que é normal no estudo de instrumento. Que você tem [...] um conjunto de conteúdos que são básicos pra começar, que é o que tá aqui nesse semestre B, e a partir de um determinado ponto não faz mais sentido você ficar trabalhando conteúdos específicos. Você vai trabalhando repertório e os conteúdos vão saindo dele. De um nível médio pra cima, você aprende a tocar repertório e suas habilidades vão saindo do repertório. Eu não sei se isso aqui não é a lógica comum. (TUTORES, 2017)

Segundo outros tutores, a influência da professora da disciplina na formação deles enquanto profissionais também influenciou nesse sentido. Eles comentam que a concepção de um ensino de instrumento focado no repertório é uma concepção dela e que, por terem trabalhado juntos quando eram alunos da graduação, essa foi uma concepção que acabou sendo adotada por eles também.

Assim como a professora da interdisciplina, a coordenadora do curso também afirmou não ter recordação nenhuma de algum evento específico em que tal questão tivesse sido discutida, mas comenta que esse tópico foi abordado em diferentes momentos. A coordenadora defende a lógica inversa, afirmando que, em qualquer circunstância, o que deve ser ensinado é conteúdo musical e que o repertório é circunstancial, é a aplicação dos conteúdos que pode estar ao gosto dos estudantes. Ela afirma que a equipe de violão começou o trabalho nos primeiros semestres de maneira coerente com a proposta pedagógica do curso, mas, em algum momento, passou a fazer o inverso e, por isso, mesmo compreendendo que esse tipo de fundamento estava na proposta pedagógica do curso, a coordenadora afirma que era difícil se contrapor aos professores e às suas crenças. Em sua opinião, talvez esse tipo de proposta não estivesse bem enunciada, o que dificultou a compreensão de todos sobre o assunto.

#### **4.1.5 Estrutura das Unidades de Estudos: Conteúdo e Atividades**

Esse tópico diz respeito a um aspecto estruturante dos materiais didáticos da interdisciplina Seminário Integrador. Nos primeiros semestres de prática, percebe-se que as seções Conteúdo e Atividades possuem funções bem definidas. A primeira é responsável por apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos pelo aluno, enquanto a segunda contém a aplicação dos conteúdos em atividades práticas. Ocorre que, com o passar do tempo, as atividades práticas no instrumento migram todas para a própria seção Conteúdo, enquanto Atividades torna-se responsável por tarefas que, normalmente, não envolvem a prática no instrumento.

Novamente, aqui, há uma consonância entre a fala da professora da disciplina e dos tutores, e, de certa forma, as justificativas apresentadas aqui estão relacionadas aos comentários feitos no item anterior. Segundo a professora, no início do curso havia muitos estudantes iniciantes e, por isso, era necessário trabalhar com conteúdos básicos e de maneira bastante detalhada (justificativa dada também no item anterior). Uma vez que o nível de

proficiência dos estudantes estava aumentando, era natural que todo o conteúdo fosse trabalhado sempre aplicado ao repertório. Assim, separar o conteúdo que deveria ser trabalhado com as atividades não tinha sentido, pois o conteúdo era prático, era ele próprio a atividade.

Essa justificativa é similar àquela apresentada pelos tutores. Um deles comenta, com a concordância de todos os outros entrevistados

Eu acho que a prática de tocar violão, de você aprender alguma coisa, alguma música no violão... o conteúdo não tem como estar dissociado da prática (TUTORES, 2017).

Em um determinado ponto, durante a entrevista com os tutores, eu mesmo comento que

A coisa de que eu mais tenho lembrança [...] é isso. É que a partir de um determinado ponto não fazia mais sentido separar atividade de conteúdo, porque o nosso conteúdo era prático. Então estudar o conteúdo era tocar, então não faz sentido (TUTORES, 2017).

Os tutores ainda comentam que era um consenso entre eles a maneira como o instrumento deveria ser ensinado e que, em um primeiro momento, formatar o ensino dentro da estrutura de Unidade de Estudos que o curso propunha foi um fator complicador. Quando a equipe compreendeu que havia aprendido a dar as aulas a distância e entendeu como a estrutura da UE funcionava, ela foi pervertida para que se adequasse ao que acreditavam ser a melhor maneira de ensinar o instrumento. Novamente, outra justificativa que aparece aqui faz referência ao contato que os tutores tinham com os estudantes. Os tutores afirmam que perverter essa estrutura também foi algo que surgiu a partir da sua percepção de como as coisas funcionavam melhor na prática, com os estudantes.

Mais uma vez, a coordenadora do curso é dissonante e também tem relação com suas considerações sobre o item anterior. Segundo ela, esse tipo de mudança adveio de uma compreensão tradicional de como estudar instrumento, muito centrada no repertório e na sua execução, e não de conteúdos práticos a serem desenvolvidos pelo aluno e que deveriam ser aplicáveis ao repertório que o estudante escolhesse. Para ela, na abordagem tradicional do ensino de instrumento, não interessa muito o perfil do estudante, seus gostos, crenças e vontades, contanto que ele dê conta de determinados repertórios. Ela enfatiza muito que

repertório não é conteúdo, mas sim a aplicação dos conteúdos, enquanto esses são a essência que mobiliza os diferentes repertórios.

Para ela, o ensino de instrumento mais alinhado com a proposta pedagógica do curso

[...] deveria mobilizar a formação integral do professor de música. Independente do repertório que ele tocasse. Aliás, eu achava que com [o conteúdo trabalhado, o estudante deveria tocar] o hino de igreja, outro [estudante] tem que tocar música folclórica, e o outro tem que tocar o sambinha de uma nota só. Por isso que eu separei todo o tempo as habilidades no Conteúdo e a Atividades. Porque onde o cara vai colocar, depende do seu... depende do contexto desse cara. Das preferências dele, de quem ele é e de quem ele quer ser (COORDENADORA, 2017).

Ainda tentando explicar seu ponto, ela comenta

Com um mesmo conteúdo, com o mesmo metro de tecido, o outro faz o lençol, o outro faz a toalha, e o outro faz a camiseta. E isto é a atividade. Agora, conteúdo dele é o metro de tecido na mão dele (COORDENADORA, 2017).

Foi interessante esse ponto da entrevista com a coordenadora. Enquanto membro da equipe que desenvolveu esses materiais, eu jamais havia compreendido que o fundamento dessa estrutura era esse que agora ela enunciava. No fechamento desse trecho da entrevista, eu comento que, a partir da fala dela, poderia se dizer que a estrutura de UE tinha relação direta com a proposta pedagógica do curso, e essa não se encaixava naquilo que a equipe de violão tinha em mente, naquilo que nós entendíamos sobre como ensinar o instrumento. A estrutura das Unidades de Estudos foi, por isso, pervertida, para que nossas crenças coubessem nela. A coordenadora concordou com a afirmação, mas também entendeu que, na época, não se conseguiu fazer clara o suficiente para que isso fosse de fato aplicado nas interdisciplinas de instrumento.

Acho muito bom tu tematizar isso, porque a estrutura da Unidade [de Estudos] foi exatamente isso que tu disse. Uma tentativa de explicitar do que é que eu estava falando, mas eu não consegui me fazer clara. (COORDENADORA, 2017)

Considero importante frisar aqui uma reflexão que foi feita em todas as entrevistas e que foi comum acordo entre todos. Especialmente os tutores e a professora concordam que o processo de construção da proposta de ensino envolveu, de maneira mais efetiva, a adaptação

das nossas crenças e concepções sobre como ensinar instrumento e como adaptá-las para o contexto da Educação a Distância, nos formatos e demandas que o curso requeria, e em poucos momentos essas concepções foram problematizadas. Aqui transcrevo uma citação minha, durante a entrevista com a coordenadora, que resume o pensamento em questão e que o relaciona com as tecnologias.

Todo mundo [tutores, professora] concordou que talvez, do ponto de vista da inovação pedagógica mesmo, foi o que a gente mais ficou pra trás. E isso é um acordo que a gente teve [...], que hoje, olhando pra trás, [...] a gente mexeu muito pouco e refletiu muito pouco sobre a maneira de ensinar, a lógica de ensinar instrumento. A gente foi tentando se adaptar, sabendo usar as tecnologias [...], o dar aula via internet, o dar aula a distância, a dimensão do curso... tudo isso foi uma problemática o tempo inteiro tão grande que, no nosso caso, ficou pra trás [a maneira de] ensinar o instrumento (TUTORES, 2017).

#### **4.1.6 Estrutura das Unidades de Estudos: Material de Apoio**

A questão da utilização da seção Material de Apoio segue a discussão anterior. Na análise, comentou-se que o material do curso nunca teve uma característica padrão, sendo usado a cada semestre de uma maneira diferente, com materiais diferentes, mas sem uma unidade e uma proposta clara identificável. Para a coordenadora do curso, a justificativa disso é, mais uma vez, a incompreensão da estrutura da Unidade de Estudos em função da proposta pedagógica do curso, além da visão tradicional de ensino de instrumento que privilegia a execução do repertório em detrimento de quaisquer outras habilidades.

Um dos tutores comenta:

Talvez, pensando aqui agora... isso talvez tenha uma relação com a imaturidade pedagógica da gente. Ou seja, a relação com a formação. Você [eu, o entrevistador] é licenciado, nós três éramos bacharéis. A gente tinha muita experiência sobre violão antes, mas a gente não tinha experiência nenhuma sobre ensinar. A gente reproduzia modelos, seja do aspecto pedagógico com Cristina, seja do aspecto performance com [cita o nome do professor de instrumento na graduação]. Mas uma reflexão pedagógica a gente nunca teve sobre isso. Parando pra pensar aqui... de cara, aquilo [a seção Material de Apoio] poderia ser aprofundado de várias outras formas. Que não tinham uma relação exatamente direta com a performance, com a execução. Mas com o aprofundamento musical [...] (TUTORES, 2017).

Na entrevista com os tutores, foi um consenso afirmar que eles nunca compreenderam exatamente para que servia a seção Material de Apoio, deixando essa por último durante todo o planejamento e, por esse motivo, não conseguiu-se dar uma característica única a ela. Um dos tutores reconhece, inclusive, que essa era uma estrutura que provavelmente estivesse muito relacionada às concepções pedagógicas do curso, fundamentos propostos pela própria coordenação, mas que isso foi inviável quanto à aplicação, naquele momento do curso, muito em função da quantidade de trabalho e da quantidade de demandas de trabalho que o curso com tamanha inovação e dimensão proporcionava.

Ainda assim, a professora da disciplina chama a atenção para o fato de que, apesar das mudanças sofridas pela seção Material de Apoio, o fato de terem mudado muito denota a abertura que a equipe tinha para tentar fazer diferente, buscar inovar e pensar em soluções novas para os problemas apresentados. E isso é uma característica vista com bons olhos por ela e que, de certa forma, se apresenta na totalidade do material ao longo do curso. Segundo ela, buscava-se fazer um curso o mais interessante possível, com um programa construído a partir de erros e acertos e, portanto, mudando muito ao longo do tempo.

#### **4.1.7 Repertório Solo: ausência em SI-B**

Ao contrário de todos os outros semestres da interdisciplina de instrumento, SI-B é não aborda repertório solo. Há um trabalho de introdução à leitura de partitura, alguns duos nos quais o conteúdo deve ser aplicado e uma peça solo cuja técnica principal de execução é abordada em um *slide* apenas, mas sem aprofundamento e sem a exigência de que fosse tocada em momento algum e sem que fosse contemplada na avaliação.

A professora justifica essa característica e essa mudança em função de ser esse um dos fundamentos de sua prática pedagógica no instrumento. Considerando que o material didático dos primeiros semestres foi pensado para estudantes iniciantes, esses deveriam aprender a tocar a partir da execução de repertório de acompanhamento. Ela defende essa ideia por dizer que dessa forma os estudantes aprenderiam mais depressa. Além disso, indica que a leitura de partitura já vinha sendo trabalhada em outras interdisciplinas, e, por isso, entendeu-se que não era necessário ter ênfase nesse momento. Questionei-a na entrevista acerca da relação entre deixar de trabalhar com repertório solo durante o semestre inteiro e o fato de o curso ser a distância – pois, ao que me parecia, no ensino presencial, esse processo costumava ser inserido antes, e não apenas depois de um semestre. Ela afirmou que esta afirmação não era

verdadeira, e que a velocidade desse tipo de trabalho depende muito mais de características do próprio estudante do que da modalidade de ensino no qual está inserido.

Comentei ainda nessa entrevista que era uma lembrança minha do trabalho com violão, na época, sofrer algumas críticas em função de “pegar leve demais”, ou seja, trabalhar com pouco repertório e exigir pouco dos estudantes, especialmente no início do curso. Ela se mostrou neutra, mas comentou que essa percepção relação direta com o fato de o curso ser a distância. Para ela, não era possível averiguar com facilidade se aquilo que era proposto estava sendo cumprido, o que lhe dava muita insegurança enquanto professora. Era preocupação dela ver como os alunos estavam reagindo ao trabalho, como se comportavam.

Da mesma forma, os tutores indicaram que não trabalhar o repertório solo no início do curso tinha relação com a falta de diagnóstico do aproveitamento e com o perfil dos estudantes. Segundo eles, após o primeiro semestre, quando já se tinha ideia de quem eram os estudantes, isso passou a ser considerado. Os tutores ainda comentam que muito do trabalho feito nos primeiros semestres do curso tem como referência o material didático do curso de extensão do qual a professora da interdisciplina foi coordenadora. Esse material foi tomado como referência inicial, o que, na opinião dos tutores, também foi um problema, pois o perfil de aluno desse curso de extensão era diferente do perfil do aluno do PROLICENMUS. Isso teria gerado problemas de avaliação não apenas no semestre B, mas nos semestres seguintes também, pois as escolhas de repertório não eram coerentes com as possibilidades dos estudantes.

Um dos tutores ainda afirmou, nesse momento, que o fato de o curso ser oferecido na modalidade a distância influenciou a decisão sobre o tipo de repertório a ser adotado, pois nos primeiros semestres a equipe ainda não sabia como trabalhar direito, não sabia como era o perfil do estudante. Por isso, os materiais didáticos desse período são problemáticos, e o desempenho dos alunos ficou aquém do esperado. Para ele, a equipe não estava madura o suficiente para trabalhar com violão. Sobre as várias justificativas dadas para as características dos materiais do início do curso, eu comento na entrevista com os tutores

Eu não vou dizer nem que era ou uma ou outra [justificativas], era tudo ao mesmo tempo. A gente não dominava direito as ferramentas pra orientar, a gente não tinha exatamente uma noção de quem era o nosso aluno, quando teve percebeu que era gente muito iniciante e que não ia dar conta, e a gente botou o pé no freio um pouco (TUTORES, 2017).

#### 4.1.8 Repertório Solo: abordagem a partir de SI-C

Esse tópico da entrevista diz respeito à maneira como o repertório solo passou a ser trabalhado a partir das últimas Unidades de Estudos de SI-C. Como foi apontado no capítulo anterior, é notório que nesse semestre a abordagem dos conteúdos é bastante confusa, mas que, nas últimas unidades, toma forma um modo de trabalho do repertório solo que será mantido até o final do curso, envolvendo uma introdução contextual e analítica da peça, divisão em trechos curtos, orientação para que sejam trabalhados isolados e gradualmente encadeados, produção de materiais para trechos com dificuldades específicas.

Segundo a professora da interdisciplina, esse foi o ponto em que “a ficha foi caindo pra gente”. Foi o ponto em que se compreendeu que era preciso pensar em estratégias sobre como abordar o repertório naqueles moldes, com aqueles alunos, para que eles conseguissem estudar e para que compreendessem o que estava sendo solicitado.

Na entrevista com os tutores, discute-se que o desenho da maneira como o repertório solo seria abordado, que começa a se apresentar nesse ponto, tem relação com o surgimento e consolidação da equipe de trabalho, que começou de fato a trabalhar junta na segunda metade do semestre C, 2009/1. Esse momento coincide com o período em que o material começa a ganhar as características que são mantidas até o fim do curso. Ou seja, as Unidades de Estudos são a materialização da equipe que se forma. Sobre isso foi dito ainda que, até então, os membros da equipe ainda não sabiam escrever Unidades de Estudos e não haviam desenvolvido uma dinâmica de trabalho entre si. A partir dali, o trabalho ganha outra dinâmica e, conseqüentemente, seu resultado em termos de qualidade e organização do material torna-se melhor.

Sobre a confusão na abordagem dos conteúdos nas Unidades iniciais de SI-C, um dos tutores menciona que essa foi gerada também pela falta de competência da equipe em trabalhar com a interdisciplinaridade demandada pelo projeto pedagógico do curso. Segundo ele, ter que trabalhar com conteúdos propostos de outras interdisciplinas foi um problema e isso tornou as Unidades bastante confusas. Esse é mais um ponto no qual a dificuldade de repensar o ensino de instrumento do ponto de vista pedagógico se apresenta.

A questão não era só porque era interdisciplinar, e isso por si só não era um fator. É que às vezes... Minha Canção [de Chico Buarque] tinha um conteúdo [...] a gente não conseguia extrair o conteúdo de Minha Canção pra ensinar violão, de fato. Às vezes o eixo que norteava a interdisciplinaridade

não era compatível com o que a gente podia ensinar, por exemplo. Qual era o lógico de ensinar Minha Canção pra ensinar a tocar violão: ou pegava a escala de dó maior, ou os acordes de acompanhamento. Se eu não me engano, na época, Dó maior não era uma possibilidade para todos (TUTORES, 2017).

Nessa discussão, eu comento na entrevista com os tutores

Eu acho que o problema é complexo. Todo mundo tem razão e a gente cai em algumas coisas que já foram ditas. Por exemplo, o quão disponíveis e com condição de trabalho a gente estava pra repensar o jeito de tocar violão? Por que muito mais que adaptar... pra gente conseguir trabalhar interdisciplinar [sic] a gente teria que repensar estratégias de como ensinar violão. Coisa que não tinha como fazer tendo que aprender a usar uma Unidade de Estudos, aprendendo a editar vídeos, aprendendo uma [grande quantidade] de coisas ao mesmo tempo (TUTORES, 2017).

Dentro desse tópico, ainda na entrevista com os tutores, comentou-se como a dinâmica de trabalho da equipe colaborou para que o trabalho com violão tivesse características próprias e claras, mesmo que questionáveis. São ressaltadas como qualidades principais dessa equipe a dinâmica colaborativa nos processos de discussão e produção de material e a postura da professora que estimulava essa colaboração, sendo esse um fator determinante para que o trabalho se desenhasse dessa maneira.

#### **4.1.9 Repertório Solo: quantidades de Unidades de Estudos por peça**

Essa mudança trata da quantidade de Unidades de Estudos utilizadas para trabalhar cada uma das peças solo. Um processo se inicia no semestre C – utilizar sempre mais de uma UE para cada peça. Esse processo começa a sofrer alterações e diminuições que culminam, a partir do semestre F, com utilização de apenas uma Unidade para cada peça solo.

Em primeiro lugar, é importante salientar aqui que nenhuma justificativa dada por nenhum dos entrevistados foi feita de maneira categórica. Em todos os casos, foram levantadas hipóteses, possibilidades de justificativas para as questões, mas nenhuma delas foi afirmada com certeza.

A maior discussão sobre esse tópico se deu durante a entrevista com os tutores. A primeira justificativa deles para a utilização de mais de uma Unidade de Estudos para cada uma das peças, até o semestre F, dá conta de uma possível leitura de que o repertório solo

poderia ser considerado mais complicado pelos estudantes, por ser menos usual ou por terem menos contato com esse tipo de repertório, enquanto o acompanhamento era algo mais próximo da sua realidade cotidiana. Por isso motivo, o repertório acompanhamento não demandava tanta informação e tanto tempo de trabalho quanto o repertório solo. Assim, a ideia de fragmentar o conteúdo em mais de uma unidade daria maior tempo de aprendizado aos estudantes.

Alguns questionamentos e problematizações foram feitos sobre a justificativa, tanto por mim quanto pelos membros do grupo entrevistado. Um dos questionamentos diz respeito ao papel das Unidades de Estudos enquanto material que gerenciava o trabalho dos estudantes no tempo. Consideramos que, na época, todos trabalhávamos dentro da ideia de que, mesmo trabalhando com Unidades de Estudos que iam ao ar uma vez por semana, o seu conteúdo não deveria ser trabalhado somente dentro daquela semana. Como estávamos lidando com o desenvolvimento de habilidades práticas, aquelas poderiam levar mais ou menos tempo para serem construídas, e, por este motivo, relacionar o fracionamento das Unidades de Estudos com a distribuição do trabalho no tempo não fazia sentido.

Os tutores concordaram que colocar uma peça em três unidades de estudos não significava que o aluno deveria dar conta de sua performance em três semanas, mas foi levantada também a hipótese de que dividir o conteúdo ajudava na gestão do estudo, pois, se o conteúdo fosse todo disponibilizado de uma vez, talvez os estudantes não tivessem autonomia para gerenciar a construção da performance das peças. Durante a discussão, os tutores concordaram que isso vai contra tanto a ideia de autonomia do aluno, presente na bibliografia sobre educação online, quanto contra a própria prática de ensino de instrumento, na qual o repertório é definido juntamente com o professor, mas quem dita o ritmo de estudos é o aluno. De certa forma, tendo feito isso, tentou-se, mais uma vez, induzir o ritmo de estudo dos alunos, assim como foi mencionado com relação à distribuição dos conteúdos pelo semestre.

Em outro ponto da discussão, os tutores concordam que o ideal seria disponibilizar todo o material no início do semestre e deixar que o estudante ditasse o seu ritmo. Entretanto, foi também consenso que gerir essa ideia seria algo impensável em função da grande quantidade de alunos, pela falta de tutores que tivessem formação em violão em alguns polos e pela incapacidade da equipe de dar *feedback* rapidamente.

Agora, Felipe falou “ah, se você joga o conteúdo de vez, o aluno não sabe como estudar”. Mas aí que tá, eu acho que a falha não tá na disponibilização do conteúdo, mas sim no tempo que *feedback*, [sic] no meu ponto de vista,

né? Talvez se a gente jogasse o conteúdo... porque o aluno presencial, ele tem o livro da oficina [da extensão, já mencionada anteriormente] do início ao fim. Ele tem o livro todo, digamos assim. Então ele tem acesso ao conteúdo. Tudo bem, ele não tem a explicação de como trabalhar aquele conteúdo... mas, se a gente, não sei... vamos pensar em uma situação ideal [...]. Mas se a gente conseguisse jogar [...] o conteúdo do semestre no início, e aí em algum dos semestres a gente conseguisse dar mais *feedbacks* pro aluno. Tipo assim, ele passava duas semanas e aí [...] ele mandava um videozinho curto dele tocando um trequinho e aí a gente, pronto, desse *feedback*, e ele continuasse estudando com base nesse *feedback* e não mais com base nesse conteúdo, será que ele teria um aproveitamento maior? (TUTORES, 2017)

Ao final da entrevista, também foi mencionada como fator influente na quantidade de material didático produzido para cada peça a estrutura de quinze Unidades de Estudos semanais. Sobre elas, os tutores levantam duas possibilidades: ou teriam sido pensadas em função de disciplinas teóricas, ou não foram compreendidas pela equipe. Adotar uma estrutura fixa de fracionamento do conteúdo prático no instrumento foi entendido como algo que ia contra o que se costuma fazer tanto no ensino online quanto no ensino de instrumentos presencial.

Assim como os tutores, a professora da disciplina também não soube indicar uma justificativa clara para a mudança e trouxe, igualmente, algumas hipóteses, mas sem dar certeza. Algumas dessas hipóteses têm relação com o que foi dito pelos tutores. Para ela, uma possibilidade poderia ser que, em algum momento, percebeu-se que talvez os alunos tivessem técnica muito ruim e lessem muito pouco. A leitura fraca poderia ter relação, segundo ela, com a falta de tutores que tocassem violão em diversos polos do curso, e esse seria o motivo de trazer mais materiais sobre o repertório solo. Mas, segundo ela, isso é apenas uma estimativa.

#### **4.1.10 Repertório Solo: ênfase nos conteúdos contextuais e analíticos**

Em comparação com repertórios de outra natureza, o repertório solo é aquele cuja abordagem teórica, contextual e analítica é mais recorrente. Sobre essa característica, a professora da interdisciplina afirmou que provavelmente a equipe supôs que os estudantes

tinham maior familiaridade com o repertório popular de acompanhamento do que com repertório na partitura, justificativa já mencionada no item anterior. Questionei a resposta da professora, perguntando se essa justificativa não tinha relação com a nossa formação enquanto músicos, inserida na tradição europeia da formação do solista, que considera importante esse tipo de informação analítica e contextual. A professora concordou com a afirmação dizendo que isso influenciou, mas seguiu argumentando que a maior justificativa seria a de achar que certas coisas não precisavam ser explicadas, por serem mais próximas da realidade do estudante. Não considerou que tivesse menosprezado o repertório de acompanhamento.

As duas justificativas que aparecem na entrevista da professora foram dadas também pelos tutores. Expus a eles que, na minha lembrança, realizar análises e apresentar dados contextuais sobre o repertório solo foram ações intuitivas que em nenhum momento foram questionadas ou problematizadas, e que o mesmo aconteceu com a ausência desse tipo de abordagem no repertório de acompanhamento. Sobre isso, um dos tutores comenta

E assim [...] é muito o que a gente faz. Isso é muito reflexo do que a gente fez na formação da gente. Todos nós tocávamos música popular, acompanhamento, e isso tinha uma coisa assim de “pegou, fez e acabou”. Esse processo de estudo analítico e contextualização [...] sempre foi cobrado isso no repertório solo (TUTORES, 2017).

Outro tutor comenta, ainda dentro da mesma discussão

Eu acho que de alguma maneira essa impregnação do ensinar como se aprendeu talvez tenha permanecido no [repertório] solo, mas também a gente repensou tanta maneira de ensinar por ser a distância que não se acreditou que isso ia ser um fator. Houve também muita reflexão. Por mais que a minha concepção fosse ensinar violão conforme eu aprendi, eu fui obrigado a abrir mão dessa concepção porque era outra modalidade de ensino (TUTORES, 2017).

A partir desse ponto, novamente a discussão sobre as estratégias que eram utilizadas para ensinar o instrumento e como elas não sofreram alteração nenhuma aparecem aqui. Segue um comentário meu, sobre as características dos materiais que nós produzíamos e as orientações que eram dadas aos estudantes.

Repertório solo é dividir as partes e ir montando. Repertório acompanhamento é mão esquerda acordes, mão direita acompanhamento, e depois toca tudo junto. São raríssimas as estratégias de orientação que fogem

disso. [...] a grande orientação é sempre essa: repertório acompanhamento: acorde e depois [levada de acompanhamento] e junta os dois. E repertório solo vai montando os pedaços até conseguir ir tocando tudo. No fundo, no fundo, a gente fez sempre a mesma coisa, quase. E é engraçado isso, porque a gente aponta para muita mudança, pra muitas inovações que a gente promove, mas elas vão até um determinado [ponto] (TUTORES, 2017).

Outra justificativa apresentada na entrevista com os tutores é a de que o modo de abordarmos aquele repertório não era claro para nós. Segundo um dos tutores, a análise era usada porque não sabíamos como ensinar a tocar repertório solo e essa foi uma das formas de procurar estruturar o pensamento a partir de análise. Ele é o único que produz uma resposta que destoa das respostas anteriores, por dizer justamente que no ensino presencial tradicional, dentro da academia, não se faz tanta análise assim no trabalho com repertório solo. Ele justifica sua fala dizendo que a demonstração gráfica era uma tentativa de abordar a expressividade, para que os alunos não tocassem simplesmente as notas, o que não ocorreu, segundo os tutores.

Mas eu acho particularmente que essa questão da... eu falo da minha intenção na época, que eu fazia as partituras de análise. Era de alguma maneira de fazer uma visualização da parte expressiva. Mas de uma maneira eu concordo que isso foi desvalorizado no repertório popular (TUTORES, 2017).

Aqui vou me permitir uma reflexão que vai contra o que recomenda minha fundamentação teórica, pois vou levantar hipóteses a partir de uma interpretação pessoal da fala do entrevistado. Relaciono essa última consideração com justificativas mencionadas em tópicos anteriores e suponho que essa ideia de não sabermos ensinar repertório solo indica que, na verdade, o que nós não sabíamos era ensinar repertório solo dentro do modelo de Unidades de Estudos. Na formação acadêmica que tivemos, o repertório das aulas de instrumento era todo voltado para a formação do solista, e as aulas eram tutoriais, partindo das demandas que nós trazíamos a partir do estudo das peças. Ou seja, não havia um conteúdo pré-determinado, de alguma forma ministrado pelo professor. O que havia eram orientações sobre como proceder e resolver problemas de execução a partir do que apresentávamos em aula. Assim, ter que elaborar um material de orientação para a construção da performance de uma peça solo era, de fato, algo que não sabíamos fazer e isto justificaria a resposta anterior.

A influência do ensino tradicional de violão foi também a justificativa mencionada pela coordenadora do curso para essa característica.

#### 4.1.11 Repertório Acompanhamento: canto acompanhado

Na caracterização do ensino de instrumento inserido dentro desse curso, mencionei que uma das características fundamentais da proposta pedagógica era a ênfase a ser dada ao ensino do violão enquanto instrumento acompanhador do canto. Mesmo que o repertório dessa natureza tenha sido trabalhado desde o início das atividades de instrumento, a orientação para o desenvolvimento da habilidade de cantar e se acompanhar e a exigência destas habilidades nas avaliações aparecem apenas no sexto semestre.

Novamente, foi um consenso entre os tutores a ideia de que dentre as justificativas para que essa característica aparecesse somente nesse semestre estavam as nossas experiências prévias de formação. Todos comentaram que imaginaram que essa habilidade apareceria nos estudantes de maneira natural e intuitiva, assim como quando aprenderam a tocar e da mesma forma como acontece quando a aula é dada no ensino presencial. E isso não aconteceu. A falta de iniciativa dos estudantes quanto a cantar e se acompanhar foi, então, a principal justificativa para que essa habilidade passasse a ser trabalhada e exigida já no sexto semestre letivo. Perguntados se achavam que isso tinha alguma relação com o fato de o curso ser a distância, os tutores indicaram que, novamente, a questão da falta de um *feedback* influenciou.

[...] a separação física e a separação temporal influenciou [sic] no tempo que a gente percebeu isso e viu a necessidade de trabalhar. Mas a maneira de ensinar a distância eu não acho que influenciou (TUTORES, 2017).

Apesar disso, é interessante perceber na fala dos tutores: ao contrário do que foi apontado anteriormente, esse foi um dos poucos momentos em que o repertório foi selecionado em função do conteúdo que era apresentado nele, em função da relação entre as células rítmicas da melodia e do acompanhamento e do grau de dificuldade para sincronizar ambas. Esse foi um momento em que estratégias diferentes daquelas já mencionadas no ensino de violão acompanhamento foram abordadas, tais como cantar e tocar junto com gravação, decorar a letra e a melodia antes de iniciar o estudo, etc.

O comentário da professora se assemelha ao dos tutores. Ela afirma que essas habilidades precisavam ser exigidas em algum momento, e esse momento foi quando se percebeu que ninguém estava cantando e tocando. Segundo ela, como uma hipótese, é possível que tenhamos pensado em dar mais habilidades técnicas para os estudantes antes de passar a exigir isso deles. Uma vez que passaram a ter mais familiaridade com o instrumento,

isso passou a ser exigido. Para ela, a questão de o curso ser a distância não teve influência nenhuma sobre esse fato, pois, a partir de sua experiência como professora, ela afirma ser difícil fazer as pessoas cantarem.

A coordenadora do curso pensa que, mais uma vez, o que ocorreu foi uma falta de compreensão da equipe com relação à proposta. Principalmente por ser esse o foco do trabalho, ela considera um problema ter esperado que os alunos desenvolvessem essa habilidade sozinhos. Durante a entrevista com ela, afirmei que, mais uma vez, nós éramos balizados pela nossa experiência do ensino presencial e pela maneira como nós aprendemos a cantar e nos acompanhar, não por meio de algum método, mas intuitivamente. E por nunca termos passado por um processo de aprendizagem formal dessas habilidades, também não soubemos como refletir acerca das maneiras de ensiná-las. Ela compreende essa linha de raciocínio e complementa que a falta de reflexão sobre como e porque as coisas deveriam ser feitas naquele contexto foi, de fato, um fator influente para que o canto acompanhado não tivesse sido abordado de maneira suficiente.

#### **4.1.12 Repertório Acompanhamento: transposição**

Assim como a habilidade de cantar e acompanhar, outra habilidade considerada importante nos fundamentos do trabalho dessa interdisciplina era a de transposição harmônica de repertório. E ela é abordada pela primeira vez no penúltimo semestre do curso.

Para a professora, frente ao excesso de novidades impostas pela estrutura do curso, essa habilidade foi deixada de lado sem uma justificativa própria. Segundo ela, havia a dificuldade de lidar com excesso de informações, de afazeres e de ferramentas envolvidas no processo de criação (planejar, criar roteiros, gravar, editar, deixar tudo formatado). Nas suas considerações sobre essa questão, ela menciona a dificuldade de se fazer alterações no planejamento no ensino a distância como um dos fatores influentes. Como os semestres eram planejados com antecedência, não havia tanto espaço para mudanças e o retorno do aproveitamento dos alunos também era demorado.

Os tutores concordam que essa deveria ter sido uma habilidade trabalhada desde o início do curso, por considerarem importante para um professor de escola. Mas, assim como a professora, não se deram conta de que isso era necessário e a transposição harmônica foi colocada como secundária. Frente a essa constatação, alguns comentários aparecem nas respostas dos tutores nesse momento e serão aprofundadas posteriormente

Eu acho que até o curso poderia ter focado mais nisso. A gente focou mais no repertório solo e usou o acompanhamento como secundário (TUTORES, 2017).

Se a gente tivesse focado um pouco mais no acompanhamento e o repertório solo [deveria ter sido] uma ferramenta só de leitura, na verdade, né? [...] Ou até que ponto esse repertório solo era realmente importante, porque o repertório solo no fim das contas era desenvolvimento técnico (TUTORES, 2017).

A coordenadora utiliza a mesma justificativa da resposta anterior a essa questão, dizendo que a falta de atenção aos detalhes que vinham da experiência prática e a falta de compreensão da proposta resultaram em tal característica.

#### **4.1.13 Repertório de Conjunto**

Sobre o repertório de conjunto, foram feitos três questionamentos a todos os entrevistados. Entretanto, como as respostas foram bastante pontuais e não trouxeram muitas informações, vamos agrupá-las em um item apenas.

O primeiro questionamento feito foi acerca do motivo de o trabalho em conjunto ter sido apresentado de maneira sistemática, inclusive como um item a ser avaliado nas provas, apenas a partir do quinto semestre do curso. A coordenadora utiliza mais uma vez a justificativa dada nas repostas anteriores, sobre a falta de compreensão da proposta, enquanto a professora defende novamente que a influência se deu pelo fato de termos muitas novidades para dar conta. Ela relata que vem utilizando a experiência no PROLICENMUS para outro curso a distância no qual trabalha. Os tutores reconhecem que essa é uma habilidade importante, mas pouco comentaram as justificativas para tal característica.

Em seguida, questionou-se uma característica do material didático sobre execução em conjunto. A partir de sua análise, foi constatado que esses materiais não abordam, de fato, técnicas de execução em grupo. As orientações contidas neles são indicações sobre como cada indivíduo deve tocar a sua parte dentro da música, mas sem trabalhar a execução em grupo.

Novamente, o comentário da coordenadora segue a linha das outras afirmações anteriores. Os tutores afirmam que, na opinião deles, nós não sabíamos como fazer aquilo, não sabíamos que tipo de conteúdo abordar, pois também não foi algo que aprendemos formalmente. A professora tem a mesma opinião ao relatar nessa resposta uma experiência

vivida na visita a um polo – ela percebeu que alguns estudantes já tinham as habilidades da execução em conjunto bem desenvolvidas e, ao tocar em grupo com outros colegas, já sabiam como organizar, ensaiar e coordenar esse tipo de prática. Para ela, talvez nós não tivéssemos incentivado essa prática por entender que os alunos poderiam fazer isso de maneira intuitiva.

O trabalho com arranjo, realizado apenas em Seminário Integrador – G, foi incluído nessa categoria de repertório de execução em conjunto. Questionei os entrevistados acerca da origem desse trabalho, pois era bastante diferente de qualquer coisa que havíamos feito ao longo do curso, por ser o trabalho mais interdisciplinar de todos, envolver criação, e por algumas características no material didático que destoavam dos outros (poucos vídeos, utilização de áudios, imagens de partituras e de acordes).

A professora da disciplina declarou não lembrar da origem do trabalho. No caso dos tutores, foram levantados vários fatores que poderiam ter influenciado a opção por trabalhar com a construção de arranjos. O primeiro foi um curso de extensão sobre construção de arranjos, ofertado aos alunos e tutores em um período próximo à realização da atividade na interdisciplina de violão. Outro comentário dá conta de que, diferente dos repertórios solo e acompanhamento, o repertório de conjunto era o único que sempre era fruto de produção própria, pois éramos nós da equipe que fazíamos arranjos ou composições para que os estudantes tocassem. O tutor que levantou essa sugestão sugeriu que, na época, tivéssemos pensado em dar a oportunidade de produção também aos estudantes. Outros dois fatores são mencionados por eles: o trabalho com microcanções, realizado por uma das interdisciplinas do curso, o que influenciou outras equipes a proporem atividades de criação também; e a influência da interdisciplinaridade. Segundo um dos tutores, se esse conceito não estivesse presente, talvez essa ideia não tivesse surgido. A coordenadora não comentou esse quesito.

#### **4.1.14 Técnica**

Assim como na entrevista acerca do repertório de conjunto, as questões relacionadas aos tópicos de técnica foram pouco comentadas pelos entrevistados e, por isto, foram agrupadas também. A professora comentou que esse trabalho aparece, de maneira sistemática, apenas no meio do curso por entender que não fazia sentido trabalhar “técnica pura” com estudantes iniciantes, e que o trabalho só deve ser exigido depois que eles já têm algumas habilidades básicas desenvolvidas. Os tutores comentam que o surgimento desse se deu, provavelmente,

por perceberem a deficiência dos estudantes nesse sentido, especialmente no que diz respeito à postura.

As poucas mudanças na abordagem da técnica identificadas foram justificadas pelos tutores a partir da percepção de que a forma como estavam trabalhando não gerava resultados. Essa é a mesma justificativa apresentada tanto pela professora quanto pelos tutores para o desaparecimento do trabalho com técnica pura no penúltimo semestre do curso. A coordenadora não comentou nenhum desses itens.

#### **4.1.15 Ênfase no repertório solo**

Para encerrar esse bloco de perguntas sobre repertório, foram realizados dois outros questionamentos gerais. Primeiro, foi verificado com os entrevistados se eles concordavam com a análise feita e com os argumentos levantados de que, ao contrário do que se esperava, o trabalho com instrumento nessa interdisciplina privilegiou o repertório solo em detrimento de outros repertórios. A segunda questão diz respeito à tendência de serem fechadas, no meio do curso, entre os semestres D e E, as principais características estruturantes do trabalho, especialmente da metodologia de ensino de instrumento. Questionou-se os entrevistados acerca da concordância com essa afirmação e se conseguiam dar alguma justificativa para isso.

Sobre a ênfase no repertório solo, a professora da interdisciplina afirmou que concordava “mais ou menos” com essa afirmação. Para ela, a leitura de partitura e o repertório advindo dessa prática envolviam maior quantidade de informações e maior necessidade de explicações, e isso justificaria uma quantidade maior de materiais produzidos. Também comentou que durante o curso o repertório de acompanhamento foi trabalhado em um nível básico, não tendo sido trabalhado repertório dessa natureza com demandas técnicas mais elevadas, o que também justificaria necessidade de maior de informações sobre o repertório solo. A professora ainda afirmou compreender que usar mais material para repertório solo e dar ênfase a ele é um processo natural, pois quem não sabe tocar aprende a trocar acordes de maneira mais rápida, mas quem não lê “não aprende de uma semana para a outra”.

Nas falas dos tutores, muitos dos comentários feitos sobre esse tema já haviam sido mencionados anteriormente. De maneira geral, pode-se dizer que concordam com a afirmação de que o repertório solo teve maior ênfase em relação aos outros, mas as justificativas seguem diferentes direções.

[...] sim, foi no solo [a maior ênfase] na minha opinião. E talvez pela... porque a gente talvez não discutiu o que é o ensino de violão. A gente simplesmente seguiu fazendo o que a gente fazia, sabe? Tipo assim... ensinar peça solo, ensinar solista, esse tipo de coisa. Talvez a gente não chegou ainda na nossa definição, só. A gente não pode fazer isso pelo acompanhamento? (TUTORES, 2017)

A fala desse tutor, além de indicar que ele concorda com a ênfase no repertório solo, reforça a ideia de que a equipe pouco refletiu sobre novas maneiras de ensinar instrumento. Como ele mesmo diz, nós seguimos fazendo o que já sabíamos fazer, mas aplicado a um outro formato. Ele ao final questiona se isso poderia ter sido feito exclusivamente pelo acompanhamento, mas não sabe dizer que sim.

Sobre a questão da formação do solista, outro tutor comenta o seguinte

Mas eu acho que não foi pensando em formar solista, não. A gente pode ter sido ingênuo em achar que o acompanhamento é algo mais intuitivo (TUTORES, 2017).

A justificativa para acharem que habilidades de canto acompanhado poderiam ser desenvolvidas de forma intuitiva reaparece aqui, mais uma vez como justificativa para o fato de o trabalho com repertório solo possuir maior ênfase.

Outro argumento que reaparece é a necessidade de maior ênfase em função da pouca familiaridade dos alunos com o repertório e uma consequente dificuldade na sua compreensão. Esse argumento complementa o que foi dito pela professora, anteriormente.

Eu penso um pouco na direção oposta. Eu acho que tinha a ver de pensar que o acompanhamento podia ser mais simples, mas que o solo seria mais difícil e, sobretudo, o desempenho no repertório solo, ele era sempre abaixo. Ele sempre era inferior ao acompanhamento. A pessoa sempre tocava com maior naturalidade o repertório de acompanhamento. Tinham melhores conceitos com o acompanhamento, mas o solo sempre era o caos (TUTORES, 2017).

Uma informação importante trazida por um dos tutores – que já escreveu uma dissertação de mestrado sobre os processos avaliativos da performance no violão desse curso – dá conta de que, na avaliação, o repertório de acompanhamento possuía um peso maior na nota final do aluno. O tutor coloca isso como uma possível tentativa de equilibrar fatores.

Nesse ponto da entrevista, eu fiz a seguinte colocação

[...] de novo, é a mesma coisa. Eu acho que naquela época... talvez hoje a gente tivesse com a cabeça mais aberta, mas naquela época pensar num cara que tenha saído de um curso superior de música tocando violão que não passasse por esse tipo de repertório, que não tivesse essa formação de solista, era difícil conceber isso, entendeu? Eu acho que a gente não se livrou... e talvez não tenha se livrado disso até hoje [desta concepção]. Você pode talvez passar um curso de graduação inteiro aprendendo a acompanhar [muito bem] (TUTORES, 2017).

Um dos tutores discorda dessa afirmação, colocando que nossa ideia nunca foi a de formar um solista, pois tínhamos bem claro que o perfil de egresso era o do professor de música que sabia tocar violão e o usaria como recurso em sala de aula. A ideia do repertório solo sempre teve como objetivo desenvolver e aprimorar questões técnicas, mas essas nunca foram trabalhadas a contento, e, por isso, esse repertório sempre teve maior ênfase, como uma compensação, por percebermos que os estudantes trabalhavam melhor com o acompanhamento. Ao fechar esse argumento, ele afirma

A dedicação é maior ao repertório solo porque o desempenho era tão ruim que demandava mais tempo. Embora não fosse o foco (TUTORES, 2017).

Em resumo, pode-se dizer que, para os tutores, são várias as justificativas que se apresentam para essa característica. Uma delas é a crença de que as habilidades relacionadas ao repertório de acompanhamento demandam menos trabalho, por ser um repertório mais familiar aos estudantes e a prática do canto acompanhado mais recorrente entre eles. A outra justificativa é a compreensão de que o repertório solo daria maior lastro no instrumento, aliada à percepção do desempenho fraco apresentado pelos alunos, o que demandaria maior quantidade de materiais. Por último, há também a falta de reflexão sobre novas concepções de ensino e de referências sobre como fazer diferente da maneira como aprendemos, especialmente dentro da academia. A coordenadora do curso se limitou a afirmar que, até onde pode acompanhar, o violão de fato apresentou ênfase do trabalho no repertório solo.

#### **4.1.16 Padrões de ensino**

O que se percebe a partir da análise das Unidades de Estudos é que muitas das características que depois foram consideradas padrão desse trabalho tomam forma nos

semestres D e E, que representam o meio do curso. Algumas das características são: a orientação para o trabalho com repertório solo a partir do estudo de seus fragmentos; a orientação para aprender acordes e batidas separadamente e depois juntá-las, no repertório de acompanhamento; a estrutura das Unidades de estudos, que passam a apresentar as Atividades todas no Conteúdo; a abordagem de contextualização e análise do repertório solo; os exercícios de técnica e o trabalho sistemático de música de conjunto; e os sistemas de avaliação.

A coordenadora do curso levanta nesse ponto uma hipótese interessante. Segundo ela, em um dos eventos de formação, que ocorrem em todos os anos durante a realização do curso, sempre nos meses de janeiro ou fevereiro, foi muito discutida a questão do perfil do egresso. Nesse ponto, foi feita uma avaliação do perfil segundo os documentos do curso e uma avaliação sobre como o curso vinha trabalhando com ele e o que faltaria para que ele se efetivasse. Talvez determinadas mudanças e a adoção de padrões tenham relação com isso. Não houve tempo hábil durante a coleta de dados para investigar esse fato, pois seria necessário acessar documentos de registro dos eventos formativos e buscar em qual deles a temática foi abordada.

É consenso entre a professora e os tutores que a formação da equipe, que se consolida justamente nesse período, foi fator de impacto para esse desenho. A partir de um trabalho que se consolida dessa forma, a maneira de ensinar instrumento ganha personalidade própria e passa a ter uma unidade que se mantém até o final do curso, pelo menos na maneira de ensinar instrumento. A professora comenta:

A gente passou a trabalhar junto, realmente. Tinha equipe. Tinha equipe... tinha equipe que pensava junto e tinha equipe que conversava durante o semestre. Você não tá esquecido do sofrimento que foi montar o primeiro e o segundo semestre, nós dois aqui sozinhos? Foi muito difícil, cara. Duas pessoas inexperientes. Uma coisa é você dar aula olhando nos olhos, outra coisa é você dar aula pra gente que quando chegou na formatura que eu fui saber quem era. Que eu nunca fui no polo onde ele estava. Então, é muito diferente (PROFESSORA, 2017).

Ainda sobre a questão do trabalho em conjunto e de como o trabalho dos tutores foi determinante, ela comenta

Eu nunca me esqueço um dia que eu estava sentada naquele sofá que ficava aqui. Botei as pernas pra cima e fiquei olhando. Quem estava decidindo eram vocês, aqui. Eu fiquei de fora, só olhando. E eu digo "gente, olha aí...

os meninos podem dar um rumo nisso. Deixa eles falarem." Aí eu deixei falar, falar, falar. Aí depois eu fui e entrei [...]. Foi um momento em que a gente se posicionou como equipe mesmo, o que é que a gente quer fazer (PROFESSORA, 2017).

Essa mesma ideia é corroborada pela fala de alguns tutores, que afirmam que, a partir do momento em que conseguimos achar uma maneira de estruturar o planejamento com reuniões regulares, passamos a manter uma unidade de trabalho que teve impacto no sentido pedagógico. Foi nesse momento que fechamos o formato de trabalho. O aspecto coletivo e democrático dessa equipe, em que todos opinam e participam do processo, foi muito importante, segundo eles, para que o trabalho fosse feito da maneira como foi.

Entretanto, um dos tutores discorda desse fato, afirmando que a experiência no curso e a análise que fazíamos do rendimento dos estudantes foi muito mais relevante para que as características do trabalho fossem consolidadas por volta do meio do curso, mais importantes do que a formação da equipe em si.

Nesse sentido eu não sei até que ponto a formação [da equipe] influenciou no processo. Você [sozinho], como professor de disciplina, poderia ter chegado nas mesmas conclusões. [...] porque você teve uma visão geral de quatro semestre de como é que anda. Você sozinho, você poderia ter produzido de modo diferente, mas...certas ações como uma prioridade do repertório solo e perceber que tecnicamente eles são fracos. Ou colocar técnica pura, entender que eles precisavam disso (TUTORES, 2017).

Ele continua argumentando que a ideia de adotar pontos de prova, por exemplo, veio de outra interdisciplina prática, de teclado, e que isso não precisaria da equipe para acontecer. Afirma, em outro momento, que considera a experiência adquirida depois de quatro semestre muito mais relevante para o delineamento dessas características do que a formação da equipe.

A aprendizagem dos recursos tecnológicos aparece novamente na resposta dos tutores. Eles comentam que, nesse sentido, a demanda tecnológica do curso tinha peso na maneira como nós trabalhávamos, pois, antes disso, nós não sabíamos direito editar um vídeo, utilizar uma câmera e tampouco trabalhar dentro do formato das Unidades de Estudos e na plataforma do ambiente virtual.

#### 4.1.17 Materiais Multimídia de Orientação: Vídeo demonstrativo

Dentro das Unidades de Estudos, o formato utilizado para disponibilizar as informações aos estudantes foi alterado de maneira bastante significativa, especialmente da metade do curso em diante. Nos primeiros seis semestres, predomina uma estrutura em que todas as informações de orientação estão escritas em texto, no corpo das UE, e cada informações possui o que chamamos, nessa pesquisa, de Material Multimídia de Orientação. Esse poderia ser uma fotografia, uma partitura, um vídeo, uma animação, dentre outros.

Até o sexto semestre, o que predomina entre esses MMO são aqueles nomeados como vídeos demonstrativos com partitura, como já mencionado no capítulo anterior. A partir do sexto semestre, surgem então as videoaulas, num formato em que há informação verbal dita através do meio audiovisual. No sétimo e principalmente no oitavo semestres, são utilizadas as videoaulas interativas, nas quais o estudante pode navegar de acordo com a sua preferência e ir direto ao ponto do vídeo que aborda suas dificuldades maiores. É interessante perceber que acompanha o desenvolvimento desses formatos de audiovisual mais complexos e completos uma gradativa queda na quantidade de informação verbal utilizada para orientação dos estudantes.

Constatado esse ponto, os questionamentos feitos aos entrevistados dizem respeito às justificativas para a adoção de cada um dos formatos, e eventos que promoveram a mudança de um para o outro. Por questões técnicas da própria entrevista, os comentários da coordenadora do curso sobre esses tópicos aparecerão todos apenas no último item sobre os Materiais Multimídia de Orientação.

A professora justifica a adoção de um formato que privilegiava o texto escrito, no início do curso, em função da falta de experiência que tínhamos na produção desse tipo de material didático. As mudanças aconteceram em função dos testes que foram feitos, que resultaram no descobrimento de formas mais eficazes de orientação aos estudantes.

Na entrevista com os tutores, recordamos que todos concordavam desde o início que as orientações com textos escritos e vídeos demonstrativos não eram a melhor forma de ensinar violão. Entretanto, colocaram-se questões de infraestrutura e domínio de ferramentas para a produção de outros tipos de mídia como inviabilizadores.

Mas aí nesse sentido a gente até aceitava que seria melhor a videoaula pra ensinar. Mas aí tinha a questão dos recursos tecnológicos, né? Primeiro que a gente não tinha recurso pra gravar. Segundo, que tinha dificuldade pra enviar

pra um servidor os vídeos. E terceiro, que o aluno também tinha dificuldade de baixar. Como lá em Cristópolis, no início a internet era horrível. Pra você acessar o vídeo de uma música já era difícil, imagine de uma videoaula. Eu acho que isso tudo acabou levando a gente a fazer texto (TUTORES, 2017).

No restante da discussão e até mesmo em outros pontos da entrevista, os tutores concordam que a estrutura descentralizada na produção de material audiovisual inviabilizou que no início os vídeos fossem realizados. Havia uma equipe responsável pela gravação, edição e produção desse material, mas a equipe atendia a todas as interdisciplinas e, por isso, havia todo um trâmite de agendamento e prazos dilatados para a entrega dos materiais. No momento em que assumimos a responsabilidade disso, e os próprios membros da equipe aprenderam a produzir os vídeos, essa criação passou a ser mais ágil e, por este motivo, outros formatos surgiram.

Além disso, a questão de infraestrutura e internet nas cidades onde ficavam os polos também era um fator complicador. Era ruim tanto para os membros da equipe, que tinham dificuldades de trocar arquivos entre si por morarem em cidades diferentes, quanto para o aluno, que com a internet do polo não conseguiria abrir vídeos muito longos. Assim, num primeiro momento, além de não ter domínio das ferramentas, não parecia uma estratégia interessante tentar produzir e disponibilizar vídeos longos e pesados.

As Unidades de Estudos também são colocadas como um fator influente para a configuração inicial não ser tão voltada para o texto escrito. Segundo os tutores, a estrutura das UE induziu a ênfase no texto escrito e, num primeiro momento, a obrigatoriedade de serem utilizadas foi um fator determinante. Com o passar do tempo, as UE foram utilizadas apenas para disponibilizar links que encaminhavam o aluno para outros materiais audiovisuais, o que justifica, inclusive, a gradativa diminuição na quantidade de informações escritas.

#### **4.1.18 Materiais Multimídia de Orientação: Videoaulas**

Nem os tutores nem a própria professora da interdisciplina foram capazes de pontuar um evento específico ou um momento exato no qual o formato de texto escrito com vídeos de ilustração tenha sido questionado. A professora comenta que, por ter produzido materiais para outro curso a distância no formato de videoaulas enquanto nossa equipe ainda trabalhava com

vídeos demonstrativos, esses materiais podem ter sido referência para que nós alternássemos o trabalho. Para ela, esse foi um desenvolvimento natural.

Uma informação interessante que é mencionada por ela e também pelos tutores, em outro ponto do trabalho, faz menção à estrutura de videoaula do portal *Cifraclub*, amplamente utilizada por quem toca violão. O site conta com um grande banco de videoaulas, bastante populares e, por isso, podem ter influenciado o abandono de um modelo centrado no texto e a migração para um modelo com foco no audiovisual. Ela comenta também o seu trabalho de pesquisa com videoaulas de violão, disponíveis tanto na internet quanto em bancas de revistas, como algo que influenciou. Acha que esse material, muito comum na aprendizagem informal do instrumento, influenciou no nosso modelo.

A primeira sugestão de mudança do foco no texto escrito para a orientação via audiovisual foi reivindicada por um dos tutores, sem que fosse questionada pelos outros participantes da entrevista.

Eu lembro que essa proposta partiu de mim. [...] eu acho que foi meio que uma constatação de que ensinar violão por texto e vídeo não era o melhor caminho. Isso era um consenso. A questão é como é que a gente ia fazer isso? A gente ia dar conta de fazer um material desse tipo (TUTORES, 2017)?

Novamente, há consenso quanto às ideias de que o formato anterior não era o melhor e que ensinar violão por audiovisual seria uma proposta mais interessante. Ainda assim, a questão da falta de domínio dos recursos também é um problema, pois impede que aquilo que se imagina como ideal seja, de fato, colocado em prática. Na entrevista com os tutores, novas falas se repetem e reafirmam esses dois pontos.

Questionei os entrevistados quanto à possível relação entre a consolidação da proposta pedagógica de ensino de violão, comentada em um dos itens anteriores deste capítulo, e a mudança na natureza e o surgimento de novos formatos de orientação. Propus a eles a hipótese de que uma das causas para o desenvolvimento de materiais de orientação de naturezas diferentes teria sido o fato de já termos estratégias que ficaram claras e padronizadas.

Segundo a professora da interdisciplina, foi exatamente isso que aconteceu. Para ela, a equipe de violão começou muito presa, em termos de forma, aos parâmetros determinados pela coordenação do curso, muito por a coordenação ter uma compreensão da proposta pedagógica como um todo, algo que as equipes de interdisciplina não tinham. A partir do

momento em que passamos a ter uma visão mais clara sobre os diferentes aspectos do curso, começamos a promover mudanças que aproximavam o trabalho desenvolvido das nossas concepções de ensino, o que acontece aproximadamente no meio do curso. Novamente, a questão da operacionalização é mencionada por ela quando afirma que poder dividir as tarefas de pensar como fazer e, de fato, criar materiais multimídia dentro da própria equipe foi muito importante. Comentei nesse trecho da entrevista que considero que, a partir do momento em que tivemos uma proposta pedagógica clara e enunciada e com uma compreensão clara dos formatos, pudemos inovar na construção do material didático e na sua estrutura. A professora concorda, dizendo que no meio do curso passamos a ter de fato uma proposta de ensino de instrumento.

Os tutores também concordam com essa consideração. A fala de um deles ilustra esse posicionamento.

Mas eu acho que foi uma coisa natural também. Porque se a gente não tivesse amadurecido a forma de como ensinar, se a gente não tivesse passado pela parte escrita [...], eu acho que isso ajudou, porque a gente conseguiu sistematizar, racionalizar como a gente deve trabalhar. Se a gente não tivesse feito isso, tivesse partido direto pro vídeo, a gente ia se bater também pra conseguir encontrar uma maneira de ensinar (TUTORES, 2017).

#### **4.1.19 Videoaulas interativas**

Sobre as videoaulas interativas, novamente aparece na fala dos entrevistados a menção ao site *Cifraclub*. Um dos tutores afirma que, provavelmente, uma das influências para adotarmos o modelo de videoaula interativa foi a influência do modelo de videoaula do site, que, em termos de estrutura, também possui capítulos em que os usuários podem navegar de acordo com o conteúdo que querem aprender de cada música.

A professora da interdisciplina comenta que esse modelo prende mais a atenção da pessoa, e justifica sua adoção de uma evolução natural das coisas, das conversas e das discussões entre a equipe.

Uma questão tecnológica foi levantada aqui sobre os modelos de videoaula interativa. Além de referências externas e de uma tentativa diferente, uma questão tecnológica inerente ao próprio curso tem, aparentemente, um papel fundamental nessa mudança. Nos últimos semestres de oferta do curso, um dos seus professores desenvolveu um aplicativo de edição de vídeo chamado VIA – Vídeos Interativos de Aprendizagem. Por meio desse software, que

possuía uma interface bastante simples, era possível criar vídeos interativos, com hiperlinks que permitiam a navegação por pontos diferentes do vídeo. Esse software foi apresentado e utilizado em diferentes interdisciplinas e, a partir do contato e da sua visualização como possibilidade, passou a ser adotado pela equipe de violão. Um dos tutores dá bastante ênfase a isso.

A formação da equipe tem um papel fundamental, vários fatores influenciam [a adoção dessa estrutura de videoaula interativa]. Mas eu acho que aí... aí que eu acho que o ponto tecnológico [se faz influente]. Se a gente não tivesse visto a possibilidade deste vídeo interativo, a gente não sabia fazer isso porque não sabia se isso existe [sic], como é que faz. Era um software simples, tinha o Rafael lá do lado [trabalhando na sede, onde o software foi desenvolvido] pra usar o VIA, tinha o Rodrigo ajudando. Acontecia uma disciplina que ocorria através do VIA que funcionou, os vídeos eram bons. Enfim, [a gente] se arriscou a fazer. Eu acho que foi de fato o surgimento do VIA e a possibilidade de utilizar (TUTORES, 2017).

Num primeiro momento, minha leitura dessas respostas era de que esse foi um caso no qual o acesso a uma ferramenta proporcionou mudança pedagógica. Quando o VIA foi disponibilizado, aumentaram as possibilidades de estruturação dos materiais didáticos e isso teve impacto na maneira como o trabalho foi realizado. Entretanto, a coordenadora do curso apresenta uma opinião diferente sobre o assunto.

Eu acho que foi o contrário. Eu acho que não existindo o VIA vocês faziam do jeito que dava. Mas dadas as necessidades [apresentadas por outras interdisciplinas do próprio curso] foi que o Rodrigo se sentou e fez o VIA. E aí, claro, que quando ele chegou já pra responder uma necessidade, ele acabou facilitando e tal [...], mas o movimento eu acho que é ao contrário. [...] as aulas mudaram porque o VIA surgiu, mas o VIA surgiu porque as aulas já não estavam satisfazendo, entendeu (COORDENADORA, 2017)?

#### **4.1.20 Mídias x estratégias de ensino**

Esta temática é recorrente ao longo das entrevistas, sendo mencionada em diferentes tópicos. Por esse motivo, quando foram pontualmente mencionadas nos questionamentos feitos, não renderam tanta discussão. Parece um consenso entre todos os entrevistados que as estratégias de ensino, especialmente de repertório solo e repertório acompanhamento, foram desenhadas a partir da virada do semestre C para D e permaneceram as mesmas ao longo do

curso todo. O repertório solo era trabalhado a partir da estratégia de fragmentação de seus trechos, seja por compassos, frases, semifrases ou outras estruturas, que deveriam ser executadas separadamente e gradativamente, agregadas umas às outras até que a totalidade da performance fosse realizada. Há alguns indícios de estratégias diferentes, mas todas girando em torno desse mesmo princípio. No violão acompanhamento, a estratégia era basicamente o estudo dos acordes separado do estudo das células rítmicas a serem executadas como acompanhamento. Depois de dominados, todos deveriam ser tocados juntos. Assim como no repertório solo, estratégias diferentes aparecem pontualmente, mas são pouco recorrentes.

Seja com textos escritos e vídeos demonstrativos, videoaulas ou videoaulas interativas, as estratégias descritas no parágrafo anterior foram sempre as mesmas, o que me levou a afirmar e propor a hipóteses de que as mídias de orientação mudaram ao longo do trabalho, mas o método de ensino e suas características pedagógicas, não.

A professora argumenta isso, dizendo que, especialmente com o advento das videoaulas interativas, os estudantes passaram a poder escolher por que meio gostariam de estudar a partir de suas demandas e, na leitura dela, isso é uma mudança fundamental, pois permite uma navegação pelo material didático menos linear do que a maneira como era proposta antes permitia. Novamente aqui, a estrutura similar à do *Cifraclub* é mencionada como elemento influente na adoção desse formato de videoaula.

Sobre a questão da mudança das mídias, um dos tutores comenta

A minha impressão é que as concepções metodológicas de ensino continuam as mesmas. Desde o início do curso. A gente demorou pra abraçar isso e porque a gente ainda não dominava as ferramentas, não achava como fazer e colocar aquilo que a gente fazia já sabia fazer. Agora, a gente conseguiu dominar a ferramenta, apareceu a nova ferramenta e a gente continua a mesma ideia (TUTORES, 2017).

A coordenadora do curso se limitou a concordar com essa consideração.

#### **4.1.21 EaD, cibercultura e educação**

A última pergunta da entrevista não tem relação direta com os tópicos de análise apresentados no capítulo anterior, mas com uma compreensão geral da proposta de ensino de instrumento e sua relação com a bibliografia consultada para esta tese. No meu entender, há duas características potenciais inerentes ao ensino dentro do contexto da cibercultura e das

tecnologias digitais. A primeira delas é proporcionar ao estudante a construção de um caminho formativo próprio, baseado no seu perfil, nas suas necessidades formativas e nas suas pretensões. A segunda, é o deslocamento do papel do estudante, de um mero receptor de conhecimentos ao de produtor de conteúdo, que colabora com a construção de uma rede de conhecimento compartilhado. A pergunta realizada questionava se os entrevistados consideram que essas eram características presentes na interdisciplina de violão.

Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que ambas as características, de aluno como produtor de conhecimento e responsável pelo seu percurso formativo, foram praticamente inexistentes dentro da proposta de ensino de violão desse curso. A coordenadora comenta, inicialmente, que dentro do curso como um todo houve várias tentativas de busca por ambas as características em trabalhos pontuais de alguns semestres de outras interdisciplinas. Ela menciona o novamente o trabalho com microcanções como uma fagulha de valorização da produção do estudante e o trabalho final de elaboração colaborativa de um objeto virtual de aprendizagem.

Sobre os instrumentos, menciona alguns trabalhos de arranjo realizados pela interdisciplina de teclado como uma tentativa de estimular a produção de conteúdo por parte dos estudantes, mas, ainda assim, isso foi apenas uma tentativa. Ela afirmou desconhecer o fato de a interdisciplina de violão também ter realizado um trabalho semelhante.

Para a professora da interdisciplina, essas características não estiveram presentes na interdisciplina de violão por trabalharmos dando aos estudantes informações “pedacinho por pedacinho” – a professora afirma isso referindo-se à disponibilização das Unidades de Estudos semanalmente, com excertos do repertório e do trabalho a ser desenvolvido. Na opinião dela, nós chegaríamos ao ponto de entregar módulos inteiros e prontos no início do semestre, para que os estudantes soubessem quais os objetivos de cada semestre e pudessem, de fato, ter alguma gerência sobre o seu aprendizado. Mas ela concorda que, da maneira como foi realizada a interdisciplina, isso não aconteceu. Mencionei que os pontos de prova poderiam ser interpretados como uma tentativa de estimular a autonomia do aluno, e a proposta de arranjo no sétimo semestre, como uma forma de estimular a criação. Ela concordou com a afirmação, mas considera que tudo foi pouco explorado.

Os tutores também concordaram que a interdisciplina fomentou pouco a produção de conteúdo por parte do estudante e a sua autonomia no percurso formativo, ao contrário do curso como um todo, no qual esse tipo de tentativa aconteceu. Como trabalho de criação, concordam que o arranjo foi a única oportunidade de criação dada aos estudantes. Mencionam

também que a ideia dos pontos de prova poderia ser considerada uma primeira tentativa de autonomia, mas, ainda assim, era uma estrutura muito limitada em função do pouco repertório que havia para que o aluno escolhesse. Em termos de autonomia, nosso modelo de ensino foi considerado por eles bastante engessado. Assim como a professora, consideram que as videoaulas interativas também são um indício desse tipo de ideia de abertura para que o aluno gerisse o seu trabalho.

Foi mencionado ainda pelos tutores que, para a época, talvez a nossa inexperiência e a falta de conhecimento teórico sobre educação a distância e *e-learning* tenham limitado nossa capacidade de inovação pedagógica. Mas, ainda assim, comentam que estivemos sempre muito atentos e abertos ao retorno que os estudantes davam sobre o nosso trabalho e que isso, de certa forma, também era uma maneira de não deixar todo o ensino centralizado no nosso trabalho. Ainda assim, foi consenso que todas essas estratégias foram pouco exploradas.

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

Em um determinado ponto da entrevista que realizei com a coordenadora do curso, ela fez o seguinte comentário sobre modelos teóricos:

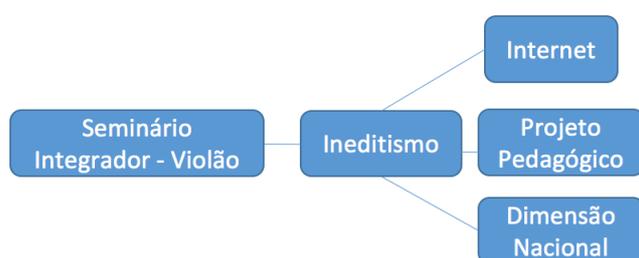
Ele não é a realidade, ele é um modelo teórico. Mas por ser nítido, por ser limpo, por ser cirúrgico, tu consegue [sic] tecer considerações sobre a realidade, que sempre foi nebulosa (COORDENADORA, 2017).

Antes de começar o processo de entrevistas acreditei que nas falas desses indivíduos seria possível identificar com nitidez os elementos que explicariam meu objeto de estudos, suas características estruturantes e metodológicas de ensino de violão. Tinha na Teoria Ator-Rede a fundamentação que me apresentava os conceitos de intermediário, actante, controvérsia, caixa-preta, móveis imutáveis, etc., e, com eles bem definidos, o trabalho seria *apenas* identificá-los no meu objeto de estudos. Grande engano. Como na citação acima, o modelo teórico e seus conceitos eram limpos e nítidos, ao contrário da realidade, que se mostrou bem mais nebulosa do que eu imaginava. Entretanto, a própria TAR tratou de me dar as explicações de que eu precisava para seguir o trabalho. Fossem pessoas, ideias, circunstâncias ou objetos, os elementos que desenharam esse episódio de ensino de violão são redes de associações, que sofrem a ação de muitos agentes ao mesmo tempo, o que, na maioria das vezes, dificultou a tarefa de defini-los com precisão. O que descrevo a seguir é,

frente a essa realidade nebulosa, uma primeira tentativa de desenhar essas associações e agrupar os diversos actantes em redes de associação que, a partir dos relatos expostos, formaram o acontecimento Seminário Integrador – Violão.

A partir do que foi exposto nas entrevistas, o que se apresenta como um dos actantes mais influentes no desenho do objeto desta pesquisa, especialmente nos seus quatro primeiros semestres, é o *ineditismo* da proposta de ensino. A coordenadora do curso, em um dos trechos de sua entrevista, definiu o que considero os principais elementos relacionados a esse ineditismo: a *proposta pedagógica do curso*, a sua *dimensão nacional*, a *internet* e, principalmente, o fato de esses três elementos terem sido experimentados juntos pela primeira vez no contexto do ensino de música no Brasil. A agência simultânea deles teve como resultado uma situação na qual a falta de referência sobre como proceder nos mais variados âmbitos da oferta dessa interdisciplina justifica muitas das decisões tomadas e muitas das mudanças ocorridas ao longo dos anos. As mudanças nos procedimentos de avaliação, na estruturação dos materiais didáticos e mídias utilizados para orientação dos estudantes, e até mesmo a escolha dos conteúdos a serem trabalhados – como no caso das habilidades de cantar e se acompanhar – e sua distribuição ao longo do semestre são os elementos que claramente sofreram a agência da inexperiência e falta de referências dos sujeitos envolvidos. Também é interessante mencionar que, se a falta de experiência influenciou a quantidade de mudanças que esses itens sofreram, a experiência construída dentro do curso também teve impacto para desenhar determinadas características definitivas.

**Figura 1** – Diagrama de Associações (Parcial 1)



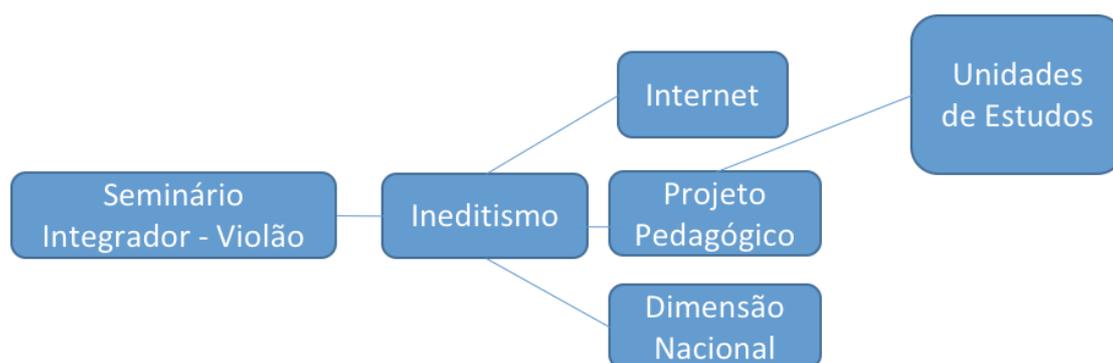
Fonte: O autor.

Pela quantidade de vezes em que foram mencionadas para justificar algumas características e mudanças, as *Unidades de Estudos* são outro actante relevante nesse conjunto de associações. A partir das falas dos entrevistados, considero possível distinguir dois tipos de

referências que são feitas a elas. A primeira, é a UE enquanto modelo dos materiais didáticos, adotada pela coordenação do curso como padrão estruturante de todas as interdisciplinas e que, segundo a coordenadora, reflete a proposta pedagógica que fundamenta o curso. Na sua entrevista, a relação entre as características da UE e a proposta pedagógica do curso não foi um tópico aprofundado, mas fica evidente que a separação entre Conteúdo e Atividades é um dos exemplos da relação entre o projeto pedagógico e as Unidades de Estudos.

A segunda referência às UE foi a que chamei de *Unidade de Estudos de Violão*. Essas representam a estrutura proposta pela coordenação, mas já sofrendo a ação de todos os actantes que giram em torno, principalmente, da professora da interdisciplina e da equipe de tutores. Como apresentado no texto deste capítulo, a estrutura das UE em si não foi alterada, permanecendo até o final do curso como moldura dos materiais didáticos de violão. Entretanto, a maneira como foi utilizada sofreu mudanças e os conteúdos inseridos nela foram adaptados às necessidades do ensino de instrumento em função das crenças dos sujeitos envolvidos, sendo essa a controvérsia mais clara identificada nesta investigação.

**Figura 2** – Diagrama de Associações (Parcial 2)



Fonte: O autor.

O actante *Unidade de Estudos* é responsável por materializar as tensões resultantes da ação de outros três elementos importantes para esse contexto. Totalmente relacionado ao projeto pedagógico do curso, o elemento *ensino de violão acompanhamento* é o conceito que

fundamenta a proposta original de ensino de instrumento no curso. Esse conceito determina que a formação do instrumentista em um curso de licenciatura que tem como foco a formação de professores para atuarem na educação básica deve girar em torno das habilidades de cantar e acompanhar a si mesmo ao instrumento. Os outros dois elementos responsáveis por tensionar esse contexto são a *professora da interdisciplina* e a *equipe de tutores*. Mesmo sendo dois elementos distintos e que influenciam a realização da interdisciplina de maneiras diferentes, ambos dividem crenças sobre o ensino de violão que, juntas, são bastante relevantes para o desenho das características pedagógicas da interdisciplina.

As crenças da professora e dos tutores sobre ensino de instrumento têm relação direta com a formação musical desses indivíduos. Mesmo pertencendo a faixas etárias distintas, todos são oriundos de instituições de ensino superior em que a formação de instrumentista predominante é aquela ligada à tradição clássica europeia, do ensino tutorial centrado no repertório e na partitura, que valoriza o trabalho analítico do repertório, com foco no desenvolvimento técnico interpretativo voltado à formação do solista. Com exceção da professora, todos afirmaram que, além dessa formação institucional, fazem parte de suas vivências também práticas instrumentais ligadas a diferentes gêneros de música popular e uma formação musical oriunda dessa prática, pouco relacionada àquela oferecida pela academia.

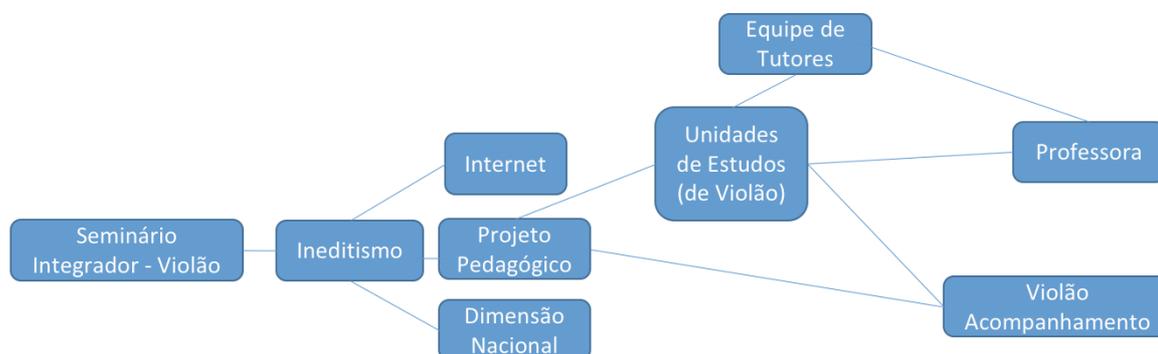
As características metodológicas do ensino de instrumento na interdisciplina são, então, principalmente resultado da tensão entre esses dois elementos. Por um lado, a ideia do projeto pedagógico de uma formação de nível superior voltada para o repertório de acompanhamento, formalizada e sistematizada dentro de uma Unidade de Estudos; e, por outro, a formação das pessoas responsáveis pela autoria e operacionalização da proposta, inserida no contexto da música de concerto, da formação solista, do ensino presencial tutorial, com habilidades bem desenvolvidas de canto acompanhado, mas sem referência da aprendizagem formal dessas.

Dessa tensão, materializa-se uma proposta de ensino de instrumento que considera o violão acompanhado como elemento importante, mas que enfatiza o repertório de solista. Essa ênfase se desenha principalmente em função da quantidade de material produzido e, mesmo problematizada e justificada pela professora e pelos tutores, não foi negada. Outro resultado dessa tensão é um trabalho com acompanhamento que, mesmo sendo realizado ao longo de todos os semestres, deixa pra trás conteúdos que deveriam ser centrais na proposta, como a própria habilidade de cantar e acompanhar-se. O fato de os tutores acharem que essa habilidade seria desenvolvida naturalmente sem que fosse necessário ensinar corrobora com a

ideia de que a falta de uma formação formal no ensino de acompanhamento por parte desses indivíduos possui impacto na maneira como estruturaram o trabalho aqui.

Ainda como resultado dessa tensão, as *Unidades de Estudos de Violão* tomam forma própria. Se, na sua concepção inicial, a estrutura de Unidade de Estudos separava em seções diferentes Conteúdo e Atividades – por entender que o conteúdo é a “essência que mobiliza os diferentes repertórios” (COORDENADORA, 2017) e atividades são a aplicação desses conteúdos em repertórios variados –, quando trazida para o contexto da interdisciplina de violão, essa divisão não faz sentido, pois professora e tutores dividiam uma concepção de ensino de instrumento que se estrutura a partir do repertório, e não das habilidades a serem construídas. Nessa concepção, a execução do repertório é o próprio conteúdo, e isso justifica a maneira como as *Unidades de Estudos de Violão* se materializaram, com todas as atividades aparecendo todas sempre dentro da seção Conteúdo.

**Figura 3** – Diagrama de Associações (Parcial 3)



Fonte: O autor.

Considero a análise descrita até aqui sobre as Unidades de Estudos um exemplo do conceito que a TAR nomeia como móveis imutáveis – elementos que se alteram e se adaptam a cada nova tradução e associação. Por um lado, a estrutura das Unidades de Estudos e a concepção de uma formação que privilegia o violão como instrumento acompanhador são elas próprias uma tradução do projeto pedagógico do curso. Por outro lado, as concepções de ensino de instrumento da professora e da equipe de tutores são também traduções da concepção que norteou a formação desses indivíduos. Mesmo alteradas e adaptadas pelas próprias associações, essas características estão todas presentes no formato final das Unidades

de Estudos de Violão, fazendo dessas também um ponto de convergência de diferentes móveis imutáveis.

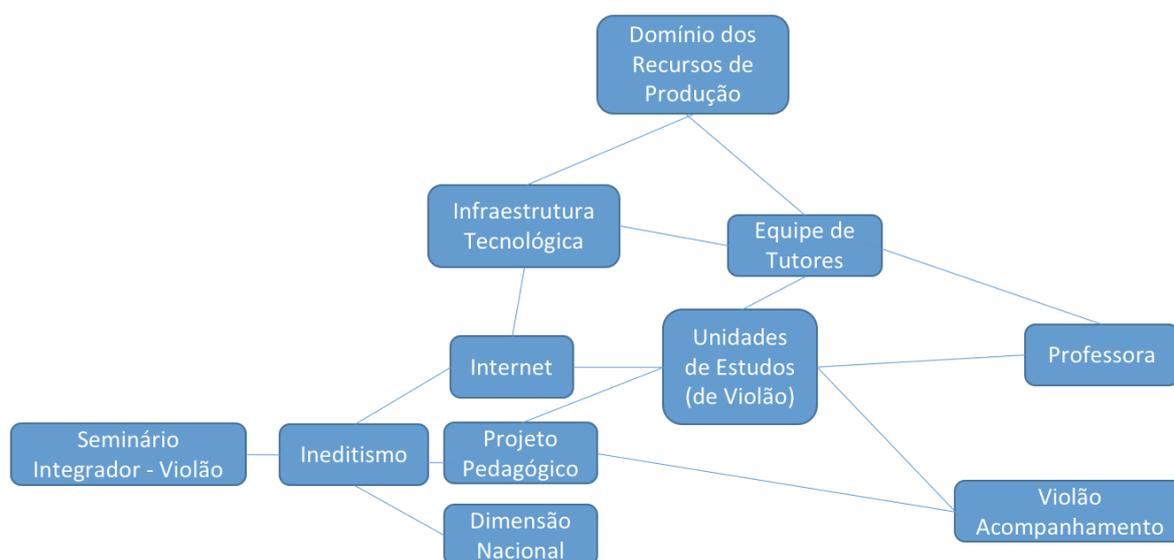
Além de ser uma materialização do projeto pedagógico do curso e resultado das tensões de concepções entre diferentes actantes, as *Unidade de Estudos* são também um dispositivo tecnológico que se relaciona à internet e a todos os actantes tecnológicos desse curso. Em sua concepção inicial, são o dispositivo responsável por organizar o pensamento de todos os sujeitos envolvidos na criação de aulas a distância e em disponibilizá-las no ambiente virtual. Essa justificativa se apresenta principalmente na fala dos tutores, quando comentam que aprender a planejar dentro dessa estrutura foi definitivo para que a proposta de ensino fosse desenhada de maneira mais clara. Quando sujeitas à ação dos elementos que se relacionam diretamente com o ensino de instrumento, as UE representam também as escolhas em termos de organização dos conteúdos (a distribuição dos assuntos dentro de sua estrutura e ao longo do semestre) e das mídias utilizadas para a orientação dos estudantes. Em um primeiro momento, os tutores afirmam que as orientações giravam totalmente em torno do texto, dentre outros motivos, pela influência da própria forma das UE. Depois de ter sido compreendida, essa estrutura passou a contemplar as videoaulas e videoaulas interativas e, novamente, seu conteúdo se distanciou da ideia original, pois passou apenas a conter hiperlinks para os materiais audiovisuais.

Compreender que as Unidades de Estudos não precisariam girar em torno de informações textuais foi considerado um elemento importante, mas, nesse sentido, o principal actante foi o que chamei de *domínio de tecnologias de produção*. Esse se relaciona principalmente à equipe de tutores e ao domínio das ferramentas de gravação e edição de vídeo por parte dos seus membros. Diversas vezes foi afirmado pelos tutores e pela professora que a construção de competências para uso dos recursos pelos membros da própria equipe foi um ponto crucial para o andamento do trabalho. Dentro das ferramentas que passaram a ser dominadas pela equipe, o software de edição de vídeo VIA, criado dentro do curso, também é um elemento considerado importante. Primeiro, por ter sido criado em função de necessidades do próprio curso e, segundo, pois, a partir do momento em que passou a ser utilizado, mudou a maneira como os materiais didáticos eram estruturados.

Além do domínio das ferramentas, outro actante que teve impacto sobre as características desta proposta de ensino foi *infraestrutura tecnológica disponível*. Aqui me refiro, principalmente à infraestrutura de internet dos diferentes lugares onde o curso acontecia. Essa infraestrutura é citada como um fator influente principalmente sobre a

estrutura dos materiais didáticos. Os tutores comentam a criação de material audiovisual e afirmam que, mesmo que tivéssemos iniciado com esse tipo de criação, a internet nos polos não permitiria que os estudantes tivessem acesso a vídeos muito longos e com muitas informações. Além disso, pela estrutura descentralizada de produção dos vídeos adotada pela equipe, a troca de arquivos em polos que inicialmente tinham conexões lentas também teria sido um fator limitador.

**Figura 4** – Diagrama de Associações (Parcial 4)



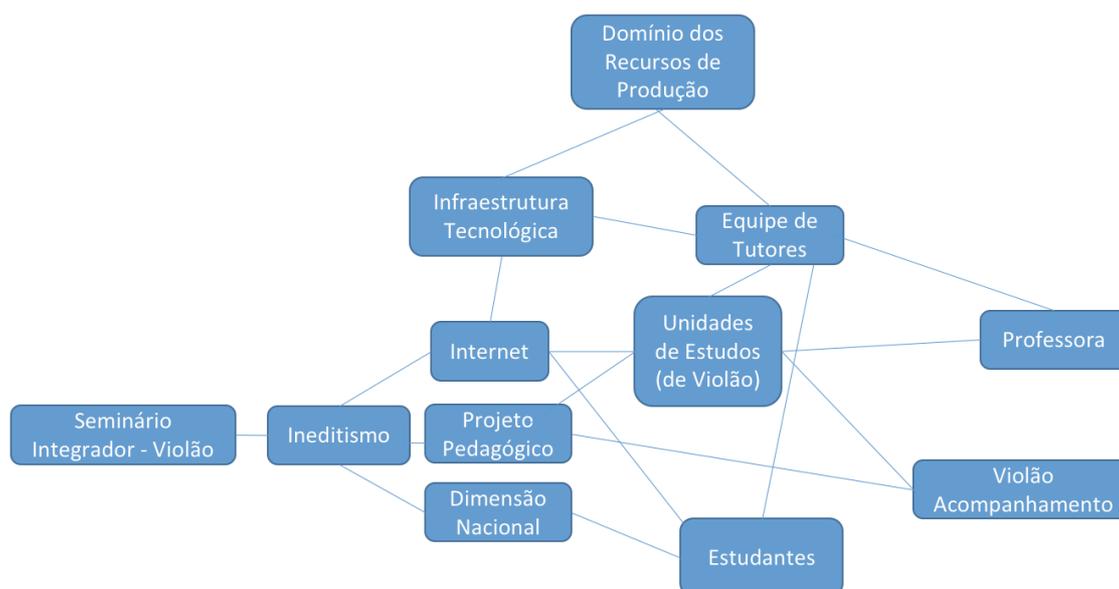
Fonte: O autor.

A *dimensão nacional do curso* foi um fator citado inicialmente como um dos responsáveis pelo ineditismo, mas, pelas falas dos tutores e da professora, seu único impacto real foi na dinâmica de trabalho em função da grande quantidade de estudantes atendidos pelo curso. A grande quantidade de alunos teve impacto especialmente nas escolhas dos processos de avaliação, pois impossibilitava *feedbacks* rápidos, e na impossibilidade de disponibilização de todos os conteúdos do semestre já no seu início.

Por fim, os *estudantes* também são mencionados diversas vezes como actantes relevantes para a tomada de decisões na interdisciplina. Inicialmente, em função da impossibilidade de que fosse desenhado seu perfil, por conta da natureza do processo seletivo do curso. À medida em que o perfil médio dos estudantes foi sendo compreendido pela equipe, por meio das gravações de avaliação e do contato da equipe de tutores nos polos

presenciais, foi possível desenhar um perfil aproximado que guiou muitas decisões. Os estudantes são mencionados como justificativa para as mudanças a) no sistema de avaliação, por não apresentarem rendimento satisfatório; b) na ênfase dos materiais no repertório solo, pela pouca familiaridade que apresentavam com o repertório e, conseqüentemente, pelo rendimento mais fraco do que no repertório de acompanhamento; c) quanto à centralidade do conteúdo nas UE no primeiro semestre, em função de um suposto perfil de alunos iniciantes; e d) na divisão de conteúdos ao longo do semestre, por ser entendido que os estudantes não teriam autonomia para gerir seu estudo se disponibilizássemos todo o conteúdo no início do semestre.

**Figura 5** – Diagrama de Associações (Final)



Fonte: O autor.

## 5 CONCLUSÃO

A origem primária deste trabalho foi a minha experiência como tutor e membro da equipe que desenvolvia os materiais didáticos da interdisciplina Seminário Integrador – Violão, no PROLICENMUS. Seu desenho final e sua execução, porém, são resultado da influência de quatro elementos principais: a existência dos registros da oferta da interdisciplina no ambiente virtual que a abrigou e sua disponibilidade de acesso; a impressão compartilhada com os outros sujeitos envolvidos na criação da interdisciplina sobre a quantidade de mudanças pelas quais passou nos seus oito semestres de oferta; o desejo pessoal de investigá-la enquanto fenômeno ligado ao ensino de música mediado por novas tecnologias e internet, dando foco à questão tecnológica sem isolar esse ponto de vista dos outros elementos pertencentes a esse contexto; e a Teoria Ator-Rede, que me permitiu conciliar todos os elementos anteriores em uma investigação científica.

A pesquisa partiu de duas premissas. A primeira era a de que elementos não humanos influenciam a maneira como ensinamos e aprendemos música. A segunda, que um curso ofertado via internet, mediado por computadores, teria características próprias relacionadas a esses elementos. Partindo dessas premissas, o objetivo desta pesquisa foi identificar se a utilização de recursos tecnológicos digitais influenciou de maneira relevante as características da interdisciplina Seminário Integrador – Violão em algum momento da sua oferta no PROLICENMUS.

Com esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, aplicando técnicas de análise de conteúdo às Unidades de Estudos da interdisciplina em questão, fiz o levantamento das características mais marcantes da interdisciplina, em termos de estrutura do material didático e metodologia de ensino de violão, e das mudanças pelas quais o material passou ao longo de sua oferta. Encerrada essa etapa, foram feitas entrevistas com a professora da interdisciplina, com a equipe de tutores que atuava na elaboração dos materiais didáticos junto com a professora e com a coordenadora do curso. As entrevistas basearam-se nos resultados da etapa anterior, e aos entrevistados foi apresentada cada uma das características e mudanças levantadas. A partir daí, solicitou-se que falassem, a partir de suas perspectivas, sobre as justificativas para cada um dos pontos. Baseada nos conceitos da Teoria Ator-Rede, como *actante*, *intermediário*, *controvérsia*, *caixa-preta*, *móveis imutáveis*, dentre outros, a análise das entrevistas buscou identificar nas respostas dos entrevistados os elementos mais influentes no desenho das principais características e mudanças dessa interdisciplina.

Identificados esses elementos, o último passo da pesquisa foi apontar quais deles se relacionavam diretamente com as tecnologias digitais e com a internet e, a partir disso, traçar o papel que esses actantes tiveram no objeto de estudos. Dessa maneira, as conclusões das quais tratarei a partir daqui são um recorte do desenho de associações descrito no final do capítulo anterior, enfatizando, dentro daquela descrição, os elementos tecnológicos que constituíram esse desenho.

Início o desenho das conclusões retomando e respondendo à pergunta de pesquisa: os recursos tecnológicos digitais tiveram influência relevante nas características da interdisciplina Seminário Integrador - Violão? Como o esperado, principalmente a partir das premissas defendidas nesta pesquisa, a resposta para essa pergunta é afirmativa. Sim, elementos relacionados às tecnologias e à internet tiveram influência relevante no desenho de diversas características dessa proposta de ensino de instrumento. E essas influências se apresentam de diferentes maneiras, a partir de elementos variados e em diferentes âmbitos.

O primeiro elemento a ser mencionado como um actante relacionado às tecnologias que determinou diversas características da interdisciplina foram as *Unidades de Estudos*. No lugar de sujeito da pesquisa e pesquisador, em um primeiro momento, eu enxergava as Unidades de Estudos como um mero intermediário, dispositivo responsável *apenas* por transportar o conteúdo planejado pela equipe para o ambiente virtual. Entretanto, com o andamento da pesquisa, os dados mostraram que essa estrutura foi o elemento tecnológico responsável por dar forma às aulas a distância dentro do ambiente virtual no qual o curso aconteceu, sendo um actante influente na definição da maneira como conteúdos seriam organizados dentro do ambiente virtual, na forma como seria a sua disponibilização no AVA e na forma de os alunos interagirem entre si, o que a tornou um actante relevante. Considerando que a experiência prévia dos sujeitos entrevistados com ensino de instrumento se deu somente no contexto do ensino presencial, eles declararam que aprender a planejar aulas que aconteceriam dentro no ambiente virtual passou por aprender a planejar para esse formato de Unidade de Estudos. E como se viu nas falas da professora da interdisciplina e dos tutores, esse processo levou alguns semestres, e isso teve impacto na maneira como os conteúdos foram abordados e em como foram distribuídos ao longo do semestre.

Segundo os entrevistados, as Unidades de Estudos foram também responsáveis pela ênfase na informação escrita como formato de orientação aos alunos nos primeiros semestres e, a partir da compreensão de sua estrutura, também possibilitou que fossem pensadas maneiras de privilegiar o conteúdo audiovisual sem que fosse necessário abandoná-la. Esse

exemplo ilustra a ideia da Teoria Ator-Rede de que um mesmo elemento pode ser analisado tanto como um mediador quanto como um intermediário, a depender do ponto de vista e do momento em que é analisado. Nos primeiros semestres da interdisciplina, as Unidades de Estudos foram responsáveis por determinar o formato de disponibilização dos conteúdos, sendo considerada, assim, um mediador que promove alterações nas informações que carrega. Uma vez compreendida, essa estrutura não foi alterada, mas o tipo de conteúdo disponibilizado foi dependendo cada vez mais de outros fatores externos à própria Unidade de Estudos, tornando-se, dessa forma, um intermediário.

Pela necessidade de que fossem ao ar semanalmente, as UE também foram responsáveis por determinar como o conteúdo seria fragmentado ao longo do semestre. Isso, de certa maneira, também influenciou o tipo de conteúdo selecionado, uma vez que os próprios tutores afirmam que não sabiam como trabalhar o repertório em quinze Unidades – o que justificaria a utilização de tantas informações contextuais e analíticas no trabalho de Repertório Solo, por exemplo. Em tese, as Unidades de Estudos deveriam também determinar a maneira como os conteúdos seriam abordados, a partir de sua estrutura interna nas seções Conteúdo, Atividades e Material de Apoio. Entretanto, a interação com outros elementos, notadamente aqueles relacionados à formação e à experiência profissional da professora e da equipe de tutores, resultou em um uso diferente daquele idealizado inicialmente, tendo sido essa a controvérsia considerada de maior ênfase dentro desse contexto. Dessa maneira, não há como dissociar as aulas a distancia do formato de organização sugerido pelas Unidades de Estudos.

Relacionado diretamente com as tecnologias digitais, o *domínio dos recursos de produção* foi também um actante relevante. De certa maneira, as Unidades de Estudos também são um recurso de produção, uma vez que eram a forma na qual deveriam ser produzidas e disponibilizadas as aulas a distância. Entretanto, aqui me refiro de maneira mais enfática aos recursos relacionados à produção de conteúdo audiovisual, muito recorrentes nas falas dos entrevistados. Foi mencionado pela professora da interdisciplina e pelos tutores que muitas mudanças em diferentes aspectos do trabalho foram impactadas pelo domínio das ferramentas e técnicas de planejamento de vídeos e pela captação e edição de imagem e áudio por parte dos próprios membros da equipe. Em um primeiro momento, assumir a produção tornou mais ágil a criação dos vídeos, e isso, posteriormente, propiciou que novos formatos de material didático fossem testados, visando aumentar a importância da informação audiovisual e diminuir a centralidade do texto escrito. Considero também que o VIA, software de edição de vídeo criado dentro do âmbito deste curso, possui impacto por ter sido uma ferramenta

criada a partir de demandas internas e por ter proporcionado maneiras novas de estruturação do material didático audiovisual. As videoaulas interativas eram materiais didáticos com estruturas menos lineares, nas quais os estudantes poderiam navegar a partir de suas dificuldades. Isso, segundo a professora, é um ponto relevante e uma mudança que tem algum impacto pedagógico, mesmo que pequeno.

A *infraestrutura tecnológica* enquanto elemento influente nas características do curso foi citada em duas circunstâncias. A primeira relaciona esse actante à equipe de tutores. Como adotou uma dinâmica de trabalho totalmente descentralizada e contava com membros que moravam em cidades distantes entre si, não fossem as ferramentas de interação online, de armazenamento na nuvem e de troca de dados, a dinâmica de produção de material colaborativa adotada pelos tutores teria sido inviável. E isso certamente teria um impacto na sua forma, pois, como foi mencionado nas entrevistas, o trabalho da equipe e a maneira como realizavam suas tarefas foram determinantes para diversas características da interdisciplina.

A segunda circunstância diz respeito à conexão nos polos. Segundo os entrevistados, nas cidades do interior onde o curso acontecia, a conexão de internet era muito ruim, e isso atrapalhava tanto a troca de dados entre os membros da equipe, especialmente no que se referia a postagem e download das provas em vídeo para correção, quanto o acesso dos alunos aos materiais didáticos. Foi mencionado que, mesmo que tivéssemos adotado formatos de orientação centrados no audiovisual desde o início do curso, a conexão de internet tornaria muito difícil assisti-los. Os tutores comentaram, inclusive, que mesmo os vídeos curtos do início do curso não eram vistos pelos estudantes em função disso.

No capítulo dois deste trabalho, ao procurar definir *as coisas* sobre as quais o trabalho trataria, discorri sobre elementos tecnológicos e digitais, baseado em bibliografias da área de cibercultura, música e educação musical. Os diferentes autores citados nesse ponto do texto mencionam como características da cibercultura as formas individualizadas de difusão, produção e estoque de informação, o sujeito como promotor de acontecimentos e criador de conteúdos e não apenas espectador, e os processos educacionais individualizados e maleáveis de acordo com os diferentes perfis de estudantes, não mais centrados em uma mesma proposta de ensino. Fala-se sobre inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa, diferentes pessoas mobilizando suas habilidades em função da produção de um conhecimento que pertence a todos.

Ao serem questionados sobre essas características na entrevista, coordenadora, professora e tutores foram unânimes ao afirmar que nenhuma delas foi explorada de maneira

satisfatória no âmbito dessa proposta de ensino de instrumento. Foi discutido se algumas características pontuais da proposta da interdisciplina apontariam para uma abertura quanto às características mencionadas no parágrafo anterior – os pontos de prova como uma maneira de dar ao estudante a possibilidade de escolha do repertório que iria tocar e da sua avaliação ao final do semestre; a proposta de trabalho de arranjo como uma maneira de colocar o estudante como produtor de conteúdo; e até mesmo as videoaulas interativas como uma maneira de tornar o processo de estudo um pouco mais individualizado. Considerar essas características como maneiras de trazer particularidades inerentes à cibercultura para dentro da proposta não foi de maneira nenhuma um consenso entre os entrevistados, e, mesmo que possam ser consideradas como tal, foram consideradas pouco representativas e iniciais aquém do que poderia ser explorado em um curso ofertado via internet.

O que foi um consenso entre os entrevistados, entretanto, é que esse trabalho, apesar de trazer muitas inovações em termos de formato e de estrutura de ensino de instrumento, pouco representou em termos de inovação pedagógica. De maneira geral, foi um acordo a opinião de que as mídias mudaram do texto escrito para o audiovisual, e de que foram alteradas ao longo dos semestres a organização e a distribuição dos conteúdos e as estruturas avaliativas. Entretanto, as estratégias de ensino do instrumento são sempre as mesmas e os conteúdos trabalhados também sofrem pouca alteração, sempre propostos pela própria equipe. A internet e as tecnologias digitais, nesse caso, possuem pouco impacto sobre a concepção de ensino de instrumento e sobre os conteúdos a serem trabalhados. O desafio inicial foi sempre o de acertar o formato e a organização dos materiais, para que fossem coerentes com o meio utilizado para o ensino do instrumento, mas as questões pedagógicas foram pouco discutidas.

Considerando as características do elemento *internet* a partir da bibliografia consultada, pode-se dizer que esse foi pouco influente dentro da interdisciplina. Arrisco afirmar, baseado nisso, que a internet, sob o ponto de vista pedagógico do instrumento, foi um mero intermediário, pois não foi capaz de proporcionar alterações mais profundas nos conteúdos a serem trabalhados e na maneira como se daria o ensino do instrumento. O que se apresenta aqui é mais um ensino tradicional de instrumento transposto para um ambiente virtual do que um ensino que de fato se estruture a partir das possibilidades inerentes às tecnologias digitais.

Ainda assim, há elementos que aparecem nas falas dos entrevistados que são menos influentes no desenho das características da interdisciplina, mas que são relevantes por dialogarem com a bibliografia da área de ensino de música e tecnologias. O já mencionado ineditismo da proposta de ensino gerou uma situação na qual as referências para o

planejamento das atividades, num primeiro momento, foram as experiências do ensino presencial dos envolvidos, tal qual mencionado no trabalho de Costa (2013), que, mesmo tendo pesquisado professores de outro curso de música na modalidade a distância, identificou essa mesma característica. Além disso, mesmo que o ensino de violão no PROLICENMUS não tenha apresentado grandes mudanças paradigmáticas em termos de ensino de instrumento, fica claro que todos os sujeitos envolvidos construíram novas crenças sobre como ensinar violão a partir dessa experiência, tal qual afirma Rossit (2014). Esse autor também comenta, a partir dos dados de sua pesquisa, que as experiências com o ensino a distância passam a influenciar a maneira como os professores dão aula no ensino presencial, especialmente no que diz respeito à inclusão de tecnologias nas situações de ensino. Isso aparece de maneira clara na fala da professora, quando afirma que passou a fazer avaliações mais constantes com seus alunos de instrumento do curso presencial e passou a usar a gravação como instrumento de avaliação. A gravação como instrumento de avaliação também aparece como uma possibilidade em Borba (2011), em trabalho que trata da influência de elementos da cibercultura em aulas de instrumento de cursos superiores presenciais de música.

O trabalho de Pereira (2014), que também estudou cursos a distância brasileiros, menciona nos seus resultados que a baixa quantidade de materiais instrucionais em áudio e vídeo dificultam a assimilação de conteúdos por parte dos alunos. É possível relacionar os resultados dessa pesquisa com o movimento realizado na interdisciplina de Violão, na qual saímos do material didático centrado no texto para materiais basicamente audiovisuais. Mesmo sem mencionar as consultas à produção bibliográfica na época, os entrevistados mencionam que sempre foi um acordo que os materiais didáticos em audiovisual eram a maneira ideal de ensinar instrumento nesse contexto.

A importância do *feedback* aos alunos sobre sua produção é algo também abordado na bibliografia consultada e aparece nas entrevistas realizadas. Pereira (2014) afirma que a demora no *feedback* resulta em dificuldades de assimilação de conteúdos por parte dos alunos, enquanto Gohn (2011) afirma que a grande quantidade de alunos foi um fator limitador no acompanhamento dos mesmos, no contexto de sua pesquisa. Ambas as considerações apareceram também nas entrevistas, especialmente nas falas dos tutores. Eles afirmaram que, pela grande quantidade de alunos, o tempo entre a realização da avaliação e a disponibilização dos pareceres era longo, e isso prejudicava de certa forma o rendimento dos estudantes nas avaliações seguintes. Além disso, um dos tutores sugere que, se fosse possível dar *feedbacks* de maneira mais frequente, a organização da interdisciplina teria sido diferente.

Ainda nesse assunto, identifiquei uma controvérsia entre características do curso e informações da bibliografia consultada. Quando fala sobre ferramentas em ambientes virtuais, Gohn (2011) menciona os *feedbacks* automatizados como algo possível de ser utilizado, especialmente em conteúdos teóricos sobre música, mas que não são úteis e aplicáveis ao ensino de instrumento. Entretanto, é mencionada ao longo das entrevistas uma pesquisa que vem sendo feita por um dos professores que fazia parte do quadro docente do PROLICENMUS e em que se busca desenvolver ferramentas que justamente possibilitem esse tipo de atividade, a partir da leitura de dados audiovisuais coletados via câmera e analisados automaticamente. Não tive acesso a dados que permitissem comentar a validade e a precisão desse tipo de ação, mas certamente é uma possibilidade a ser desenvolvida e que merece atenção.

O aproveitamento de características do ensino não institucional de música em situações de ensino institucionalizado é algo mencionado em diversos trabalhos trazidos na revisão de bibliografia (BECHARA, 2015; WALDRON, 2013; SCOTTI, 2011; ARALDI BELTRAME, 2016; STOWEL; DIXON, 2013). De maneira bastante sutil, mas recorrente, nas entrevistas foram citadas as videoaulas do *Cifraclub* e outros materiais audiovisuais de ensino de violão disponíveis no mercado como referências, especialmente para as estruturas das videoaulas, quando essas passaram a ser utilizadas. Além disso, o amplo uso de vídeos do YouTube como exemplos, utilizados principalmente na seção Material de Apoio, também dialoga com esses trabalhos, uma vez que são materiais que foram incorporados pela interdisciplina e que fazem parte do cotidiano dos estudantes, inclusive nos seus processos de aprendizagem.

A partir do exposto, a tese que defendo é a de que as tecnologias de fato mudam a maneira como ensinamos música – e isso é evidente nessa proposta de ensino –, mas que estas mudanças devem ser encaradas como um fenômeno complexo. O fato de esse ter sido um curso ofertado por meio de computadores e internet não foi suficiente para que o potencial das ferramentas fosse utilizado em sua totalidade, como um instrumento que proporciona mudanças de paradigma educacional. No caso estudado nesta pesquisa, a influência das tecnologias é muito mais na forma como é disponibilizada e planejada do que no método do ensino. Quanto a escolhas de conteúdo, metodologias, estratégias de construção e seleção de repertório, nenhum desses elementos sofreu influência do potencial inerente aos recursos tecnológicos disponíveis. Seu potencial interativo e colaborativo, de amplo acesso à informação, de promoção da centralidade do estudante no processo de ensino e da individualização de sua formação a partir de suas características pessoais, pouco aparece

nessa proposta de ensino de instrumento. Em última análise, meu posicionamento é que não é suficiente apenas inserir uma ferramenta tecnológica em um processo de ensino para considerar que suas potencialidades serão de fato incorporadas pedagogicamente.

Entretanto, é importante frisar de maneira bastante enfática que as características apontadas aqui – pouca exploração das possibilidades inerentes à internet e às tecnologias – dentro desta proposta de ensino de instrumento não são de forma alguma uma crítica negativa ao trabalho realizado. Como já se comentou várias vezes em outros pontos do texto, inclusive nesta conclusão, o fato de as tecnologias não terem sido exploradas na sua completude também tem relação com diversos fatores: o ineditismo dessa proposta de curso; seu alcance de âmbito nacional; a grande quantidade de alunos; a proposta pedagógica de ensino de violão diferenciada; os formatos de disponibilização totalmente novos e que demoraram para ser compreendidos; a necessidade de desenvolvimento de competências para disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais efetivos no ensino de instrumento; a criação de materiais didáticos e de processos avaliativos sem que se tivesse conhecimento exato das características dos alunos – e tudo isso sem referências anteriores sobre como proceder. Os desafios de lidar com todas essas características ao mesmo tempo e pela primeira vez foram considerados uma prioridade e, por esse motivo, o método de ensino foi pouco questionado. Diante da imensa quantidade de novidades, nós, os membros da equipe, escolhemos uma referência sólida e segura dentro da qual trabalhar. Nesse caso, a referência foi a maneira de ensinar instrumento, aquela na qual fomos formados e com a qual estávamos acostumados a trabalhar.

Na minha leitura, não há maneira certa ou errada de utilizar elementos tecnológicos em um processo de ensino de música, e por isso faço questão de enfatizar que não há juízo de valor de minha parte nas conclusões desta tese. O que considero relevante é que qualquer profissional do ensino de música que queira lançar mão desses recursos esteja consciente de que a sua simples inclusão não garante inovação pedagógica, novas competências a serem trabalhadas ou novos conteúdos sendo abordados. Considero importante que a cada nova situação se reflita sobre o uso dessas tecnologias, se trazem elementos novos ao processo de ensino, se permitem a realização de tarefas que não seriam possíveis sem elas, ou se representam apenas uma mídia nova para um ensino não tão novo assim.

## REFERÊNCIAS

- ARALDI BELTRAME, Juciane. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: uma análise das práticas de produtores musicais. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa. **Jovens estudantes de música na cibercultura musical**: facebook e educação musical 2.0. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música Stricto Sensu, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- BELL, David. **An introduction to cyberculture**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2001.
- BEZERRA, Leblam Tamar Silva; AQUINO, Miriam de Albuquerque. Ensinar e aprender na cibercultura. **Revista Famecos**: Mídia, Cultura e Tecnologia, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p.834-854, set. 2011.
- BIGUM, Chris. Solutions in search of educational problems: Speaking for computers in schools. **Educational Policy**, v. 12, n. 5, p.586-601, 1998
- BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento**: construção de significados sobre cibercultura. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- BORBA, Marcelo. Cibercultura no ensino superior de música: narrativas de docentes universitários. In: JUSAMARA SOUZA (Ed.). **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013. p. 87–106.
- BRASIL. **Edital SEIF/MEC nº 01/2003**. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <<http://tinyurl.com/24ps2v9>>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- BRASIL. **Resolução CD/FNDE/Nº 34/2005**. Ministério da Educação. 2005. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2bt1819>> Acesso em: 27 jul. 2017.
- CARDOSO FILHO, Marcos. **Pelo gramofone**: a cultura da gravação e a sonoridade do samba (1917–1971). 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação da Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- CAROSO, Luciano. **Etnomusicologia no ciberespaço**: processos criativos e de disseminação em videocliques amadores. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COORDENADORA DO CURSO. **Entrevista concedida a Bruno Westermann**. Salvador, 22 jun. 2017.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. **A docência online**: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música distância da UNB. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

EQUIPE DE TUTORES. **Entrevista concedida a Bruno Westermann**. Salvador, 21 mai. 2017.

FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard. **Actor-network theory and education**. New York: Routledge, 2010.

FRITSCH, Eloi. F. **Música Eletrônica**: uma introdução ilustrada. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical à distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez. 2011.

HIMONIDES, Evangelos. The Misunderstanding of Music-Technology-Education: a Meta Perspective. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham. **The Oxford Handbook of Music Education**. New York: Oxford Press, 2012.

INTERNET OF THINGS EUROPEAN RESEARCH CLUSTER. **Internet of Things Strategic Research Roadmap**. 2011. 44 p. Disponível em: <[http://www.internet-of-things-research.eu/pdf/IoT\\_Cluster\\_Strategic\\_Research\\_Agenda\\_2011.pdf](http://www.internet-of-things-research.eu/pdf/IoT_Cluster_Strategic_Research_Agenda_2011.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2009.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador - Bauru: Edufba - Edusc, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013b.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES JÚNIOR, Edgar Gomes. Construção de vídeo para o ensino de violão à distância. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** . Vitória: Abem, 2011. p. 627 - 632.

MARQUES, Edgar; WESTERMANN, Bruno. Planejamento de aulas de violão através da Educação à Distância no PROLICENMUS. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM / I ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE PROFESSORES DE ARTES/MÚSICA DOS IFETS / I FÓRUM PERNAMBUCANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2011, Recife. **Anais...** . Recife: Editor Universitária Ufpe, 2011. p. 518 - 525. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_nordesteabem\\_2011\\_2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_nordesteabem_2011_2.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MARQUES, Edgar. **Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância**: relações entre estudantes e material didático. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música) –Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MARQUES, Edgar. Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância: um relato de experiência. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: Abem, 2010. p. 598 - 604.

NESPOR, Jan. Devices and Educational Change. **Educational Phylosophy And Theory**, Oxford, Malden, v. 43, n. 1, p.15-37, 2011.

NUNES, Helena. M. (org.). **EaD na Formação de Professores de Música**: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copiart, 2012.

NUNES, Leonardo de Assis. **Composição de microcanções CDG no PROLICENMUS**: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. 2015. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA-TORRES, Fernanda de Assis. **Pedagogia Musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância**. 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **A aprendizagem de música a distância em universidades do Brasil**: relatos de experiência discente. Curitiba: CRV, 2014.

PROFESSORA DA INTERDISCIPLINA. **Entrevista concedida a Bruno Westermann**. Salvador, 19 mai. 2017.

PURVES, Ross. Technology and the Educator. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham. **The Oxford Handbook of Music Education**. New York: Oxford Press, 2012.

REBOUÇAS, Felipe de Miranda. **Modelos de avaliação da performance no violão em um curso de licenciatura em música a distância**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REBOUÇAS, Felipe. A avaliação da performance no violão na modalidade EAD. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** . João Pessoa: Editora da Ufpb, 2013. p. 32 - 38.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação Musical a distância**: Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTINI, Rose Marie. **Admirável chip novo**: a música na era da internet. Rio de Janeiro: e-papers, 2005.

SANTOS, Cláudia Elisiane Ferreira dos. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. 156 fl.il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SCOTTI, Adelson Aparecido. **Violão.org**: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SERAFIM, Leandro Libardi. **Modelos Pedagógicos no Ensino de Instrumentos Musicais em Modalidade a Distância**: projetando o ensino de instrumentos de sopro. 2014. 177 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

STOWELL, Dan; DIXON, Simon. Integration of informal music technologies in secondary school music lessons. **British Journal Of Music Education**, Cambridge, v. 31, n. 1, p.19-39, mar. 2014.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia**: e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TOURINHO, Ana. C. G. DOS S.; ATOLINI, Rafael G; WESTERMANN, Bruno; JUNIOR, Edgar. G. M.; REBOUÇAS, Felipe de M.; OLIVEIRA, Adriano A. Cordas e redes no ensino de violão. In: NUNES, Helena (org). **EaD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copiart, 2012. p. 149–164.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Avaliando a performance musical dos estudantes de violão em um curso a distância: seis tópicos colocados em discussão. In:

ENCONTRA INTERNACIONAL DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 1., 2009, Brasília. **Anais...** . 2009.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Experiência colaborativa na construção de material didático e sua aplicação para o ensino de violão em um curso de Licenciatura em Música a distância. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2013, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Abem, 2013. p. 196 - 204.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Violão no Curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):: Explorando as possibilidades de interação estudantes/material. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos. **Anais...** . São Carlos: Ufscar, 2012. p. 1 - 13. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/294-1083-1-ED.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Licenciatura em Música a Distância**: Manual do Aluno. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico do curso**. Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto político-pedagógico do curso**. Curso de Licenciatura em Música Programa Pró-Licenciatura Fase II - Modalidade a Distância, [s.d].

VARGAS, Eduardo Viana. Gabriel Tarde e a diferença infinitesimal. In: TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia**: e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2007. P. 7-50.

VENTURINI, Tomaso. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, v. 19, n. 3, n. Sage Publications, p. 258–273, 2010.

VERA, Fulgencio Sánchez. Educación, cibercultura e inteligencia colectiva. **Gazeta de Antropologia**, v. 30, n. 1, p.1-13, fev. 2014.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, foruns, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community. **International Journal Of Music Education**, Los Angeles, v. 31, n. 1, p.91-105, fev. 2013.

WESTERMANN, Bruno; MARQUES, Edgar. Tutoria de violão em um curso de graduação em música a distância: dois relatos de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 9., 2010, Natal. **Anais...** . Natal: Abem, 2010. p. 1 - 2.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010a.

WESTERMANN, Bruno. Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em música a distância. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: Abem, 2010b. p. 1209 - 1216.