

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Rubens Negrão de Campos

**AVALIAÇÃO POR PARES DE UMA VIDEOAULA SOBRE O ENSINO DO VIOLÃO
DE ACOMPANHAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Brasília / DF
2022

Rubens Negrão de Campos

**AVALIAÇÃO POR PARES DE UMA VIDEOAULA SOBRE O ENSINO DO VIOLÃO
DE ACOMPANHAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música, submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Euridiana Silva Souza

Brasília / DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Na Negrão de Campos, Rubens
AVALIAÇÃO POR PARES DE UMA VIDEOAULA SOBRE O ENSINO DO
VIOLÃO DE ACOMPANHAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES / Rubens Negrão
de Campos; orientador Euridiana Silva Souza. -- Brasília,
2022.
40 p.

Monografia (Graduação - Música) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Videoaula. 2. Arranjo. 3. Violão de Acompanhamento.
I. Silva Souza, Euridiana, orient. II. Título.



Rubens Negrão de Campos, matrícula 140161996

“Avaliação por pares de uma videoaula sobre o ensino de violão de acompanhamento: algumas reflexões”.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, em sala virtual no Teams, no dia 3 de maio de 2022 como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em música sob a orientação da professora **Euridiana Silva Souza** com a banca de avaliação composta também pelas professoras **Antenor Ferreira Correa e Maria Isabel Montandon** (externa), segundo o ato 12 do dia 13 de abril de 2022 que nomeou a banca de avaliação.



Documento assinado eletronicamente por **Euridiana Silva Souza, Professor(a) Substituto(a) do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 04/05/2022, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Antenor Ferreira Correa, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 09/05/2022, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Montandon, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 10/05/2022, às 22:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7977863** e o código CRC **E62EEC84**.

Dedico este trabalho à memória da minha querida avó,
Professora Palmira Parizi Negrão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela dedicada e generosa orientação da Prof.^a Dr.^a Euridiana Silva Souza, que não só acreditou no meu trabalho, como me encorajou a expor o material pedagógico produzido por mim no último semestre de Estágio Supervisionado (no qual foi também minha professora), a fim de que o mesmo fosse avaliado por professores renomados (inclusive fazendo o convite para dois desses professores), me mostrando um valioso caminho para o amadurecimento e a realização futura deste projeto.

Aproveito também para agradecer a valiosa participação e contribuição dos professores Edson Arcanjo, Kristoff Silva e Guilherme Vicens, que tiveram a solicitude em assistir à videoaula que produzi, respondendo ao questionário com tamanha generosidade e cuidado, compartilhando suas experiências e conhecimentos sobre o ensino de música e de violão.

Sou muito grato também à Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Montandon, com a qual tive a oportunidade de estudar e tanto aprender sobre a prática do ensino de música e instrumentos musicais.

Agradeço muito a todas as professoras, professores e colegas do Departamento de Música da Universidade de Brasília, com as (e os) quais tive oportunidade de estudar e tanto aprender: “nosso” departamento é um verdadeiro tesouro! Levarei para sempre as memórias e experiências que ali pude ter, com tamanha ventura.

Agradeço à minha família, minha mãe Inocência, minha esposa Luísa e minha filha Ana Terra: sem vocês não teria chegado até aqui.

Existirmos: a que será que se destina?
Caetano Veloso

RESUMO

O presente trabalho consiste na avaliação por pares, de uma videoaula produzida para o ensino do violão de acompanhamento de canções populares, destinado ao público intermediário e avançado, que canta se acompanhando ao violão, e que busca o aprendizado através do ensino à distância, mais precisamente por meio do ensino assíncrono. O objetivo central do trabalho é definir critérios de produção de uma videoaula, baseados em premissas técnicas e pedagógicas, considerando as realidades do ensino assíncrono mediado por recursos tecnológicos, colocando em diálogo as expectativas pedagógicas de um professor em formação e a avaliação de professores renomados sobre o produto pedagógico. Para tanto, foram convidados três professores com vasta experiência pedagógica referente ao ensino de violão, que contribuíram através de uma avaliação qualitativa do conteúdo pedagógico abordado na videoaula. A coleta de dados se deu através de um questionário de avaliação misto, elaborado no *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, observando o modelo da heteroavaliação. Através das análises concluímos que para a produção de uma videoaula no formato proposto, é necessária a observação de questões como a fragmentação do conteúdo da videoaula em pequenos trechos, explorando recursos gráficos como os diagramas de acordes, entre outros; além de observar princípios pedagógicos que primem pela experiência musical em uma aula de música, mas sem negligenciar questões teóricas dos temas abordados, sempre que possível inseridos no contexto de exemplos musicais.

Palavras-chave: Videoaula. Arranjo. Violão de Acompanhamento.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 JUSTIFICATIVA.....	9
1.2 ESTRUTURA	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM SWANWICK.....	12
2.2 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM INFORMAL EM LUCY GREEN	18
2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM POR VIDEOAULAS	22
2.3.1 Chord Melody - Curso Frank Vignola	25
3 METODOLOGIA	27
4 RESULTADOS	31
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	30
4.1.1 A videoaula proporcionou condições para que o estudante conseguisse tocar música, desde um primeiro momento?	30
4.1.2 A vídeo aula proporcionou acesso a conhecimentos e habilidades motoras que favoreceram a construção das condições para a progressão da aprendizagem e aplicação dos temas propostos?	31
4.1.3 Através dos exercícios expostos, o professor proporcionou aos estudantes a experiência musical antes do conhecimento cognitivo?	32
4.1.4 É possível afirmar que os estudantes puderam praticar questões técnicas do violão, tais quais, formação e inversão de acordes, partindo do repertório e dos exemplos musicais?.....	33
4.1.5 A forma como foram expostos os conceitos, tem potencial para mobilizar, inspirar, incentivar o estudante a se aprofundar no tema proposto?	33
4.1.6 Quais outras considerações podem ser feitas para avaliação qualitativa do material?	34
4.2 RETOMANDO MEUS OBJETIVOS	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a avaliação por pares – professores de violão – sobre uma videoaula produzida como material pedagógico na disciplina de Estágio Supervisionado em Música 3, durante o segundo semestre letivo de 2020 no curso de Licenciatura em Música da UnB. O material foi produzido para alunos de nível intermediário e avançado em violão, desenvolvido em formato remoto, tendo como plano de fundo a pandemia da Covid-19. Como produto pedagógico do estágio foi proposto o desenvolvimento de um curso à distância, intitulado “O Espaço da Canção”, com temas relacionados ao universo da canção popular. Como fonte de reflexão para este trabalho de conclusão de curso, foi escolhido um vídeo chamado “Violão de Acompanhamento”¹. No material exposto para avaliação, foram explorados os princípios pedagógicos que destacam a experiência musical anterior às explicações teóricas, como proposto por Swanwick (2003). Ou seja, princípios que observam aspectos relativos à composição, apreciação e performance como “processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p.8), que por sua vez envolvem “as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música”.

Assim, na videoaula busquei desenvolver uma abordagem que oferecesse ao estudante condições para que ele pudesse, de forma ativa: ter contato com a experiência musical observando a apreciação musical como fundamento da aprendizagem e buscando a construção de um discurso estético, musical, performático, em cada um dos exercícios e na performance proposta ao final da aula, considerando a performance como “ponto culminante” do “discurso musical” (SWANWICK, 2003, p. 56). Tal proposta pedagógica pretendeu ser um modelo de aula buscando a conexão de construção do conhecimento e das habilidades, de forma gradual e interligada, com um sentido musical e que favorecesse a comunicação entre técnica, teoria e repertório de forma fluente, do início ao fim.

Para tanto, o conteúdo da aula foi construído buscando observar “os fundamentos de uma educação musical abrangente” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p.8) que contemplasse aspectos de composição, apreciação e performance, “modalidades centrais do fazer musical” como princípios fundamentais do ensino de música. Partindo desses princípios, foram compostas diferentes frases melódico-harmônicas em modos e cadências comuns à música popular, além de um arranjo completo da música “Cajuína”, de Caetano Veloso, apresentado no final da aula.

¹ Os materiais enviados para avaliação podem ser consultados em: https://youtu.be/arue_meOGtA, e <https://drive.google.com/file/d/199aXlotgqRCfRtgPg1tQJd1k4s8KJpmc/view?usp=sharing>.

Com a intenção de demonstrar ao estudante que é possível abordar o estudo prático dos conceitos de arranjo, harmonia e condução de vozes – ferramentas fundamentais para o violão de acompanhamento – de forma criativa e musical, ou seja, compondo os próprios exercícios, criei exemplos musicais partindo da “menor unidade musical significativa”, “a frase” (SWANWICK, 2003, p.57), avançando para cadências, construindo assim um senso de estrutura, que tivesse um sentido estético, musical, para finalmente atingir o ápice na performance da canção. Visando um público específico – estudantes de nível intermediário ou avançado na prática do violão – busquei proporcionar ferramentas de arranjo para que os estudantes pudessem aplicá-las em seus próprios repertórios, enriquecendo assim as possibilidades de interpretação e performance. A proposta foi pensada, metodologicamente, para que o estudante parta dos princípios de como os músicos populares aprendem (GREEN, 2008): por imitação, repetição e explorando seu próprio instrumento. Além do audiovisual, um material contendo a transcrição em partitura de todos os exemplos foi desenvolvido.

Após desenvolver este material pedagógico, algumas questões se tornaram evidentes: o material está claro o suficiente para os alunos? Conseguirá cumprir seus objetivos? Está bem estruturado pedagogicamente? Buscando sanar algumas dessas perguntas, submetemos este material à avaliação por pares, partindo de uma vertente libertadora da construção pedagógica, que “prioriza a ação coletiva e cooperativa, se concentra em ações de pesquisa e de reflexão e valoriza a consciência crítica” (VASCONCELOS, BARBOSA & FASBINDER, 2020, p.8). Muito embora a avaliação por pares seja utilizada em educação com outros fins, especialmente o de validar publicações, ela foi pensada neste trabalho como estratégia metodológica de coleta de dados e aperfeiçoamento pedagógico, visando trocas entre um professor em formação e professores com carreira consolidada no ensino do violão.

Ao submeter o material para a avaliação, partimos das seguintes questões: Quais aspectos são relevantes para a avaliação de um material pedagógico audiovisual voltado para o ensino de arranjo e acompanhamento ao violão? O material desenvolvido conseguirá cumprir com seus objetivos pedagógicos propostos? Partindo destas questões, os objetivos deste trabalho são: (1) definir critérios de produção de uma videoaula, baseados em premissas técnicas e pedagógicas, considerando as realidades do ensino assíncrono mediado por recursos tecnológicos; (2) colocar em diálogo as expectativas pedagógicas de um professor em formação e a avaliação de professores renomados sobre um produto pedagógico.

1.1 JUSTIFICATIVA

Motivado pelo resultado alcançado, tanto no desenvolvimento do plano de curso “O Espaço da Canção”, quanto na produção da videoaula apresentada como produto final do semestre, optei por dar continuidade às reflexões que surgiram no decorrer do Estágio, com o intuito de aprofundar as questões expostas anteriormente, e assim direcionar o meu processo de formação, tanto para o campo de pesquisa quanto para o mercado de trabalho referentes à produção de cursos à distância, voltados para o universo da canção popular.

Ao buscar o diálogo com profissionais mais experientes, através da avaliação por pares, procurei compreender o olhar de quem já se encontra inserido no campo ao qual pretendo investir profissional e academicamente. Busquei, assim, trilhar o caminho para o amadurecimento das ideias surgidas na graduação, que certamente servirão de base para a futura produção do curso online “O Espaço da Canção”, que desenvolvi, de forma seminal, durante os semestres de Estágio com a ajuda e supervisão das professoras Isabel Montandon e Euridiana Silva, e que expus de forma fragmentária no material que serve de base para este trabalho.

Meu interesse neste tipo de produção de material pedagógico se deu por vários fatores. O principal deles, em um contexto ainda fortemente influenciado pela pandemia da COVID-19, é a notória necessidade de se investir no desenvolvimento de materiais e pesquisas voltadas para o ensino online em música, em suas variadas facetas. O ensino à distância engendra tanto interações que “podem ocorrer de maneira síncrona, em que o professor e o aluno interagem simultaneamente; e de forma assíncrona, na qual o professor e o aluno não interagem ao mesmo tempo” (COSTA, 2016, p.1), bem como no uso da dinâmica das mídias sociais, de aplicativos como WhatsApp, Telegram, dentre outros, e das demais tecnologias a serviço da educação musical.

Outro importante fator que surgiu no meu processo de formação, foi a percepção de que existe uma lacuna no mercado de cursos online, de materiais pedagógicos que contemplem, em uma só plataforma de ensino, aquilo que entendo pelo “Universo da Canção”, a saber: o estudo da voz cantada, da palavra cantada e do instrumento de acompanhamento. Usando como pilares os princípios pedagógicos dos autores estudados no curso de graduação que mais me influenciaram, como Keith Swanwick e Lucy Green, que serão expostos mais detalhadamente na revisão de literatura.

Ao desenhar este material, optei por elaborar algo que contemplasse o público de nível “intermediário/avançado” por três motivos: (1) seria importante para a minha formação uma

atenção mais voltada para este público, já que nos semestres anteriores já havíamos desenvolvido materiais pedagógicos audiovisuais voltados para o público infantil e iniciantes; (2) por entender que, cantores e cantoras que se acompanham ao violão e já possuem um repertório definido, portanto, com uma certa experiência no “Espaço da Canção”, seriam beneficiados com o material que pretendo desenvolver em formato de curso à distância, para se aprofundarem neste universo; (3) “O Espaço da Canção”, que engloba tantos aspectos dos saberes artísticos, tais como a poesia, a filosofia, o conhecimento sobre o próprio corpo como instrumento de expressão e performance artística, a música e os instrumentos musicais, pode ser mais explorado como local de produção pedagógica da educação musical de jovens e adultos (SILVA, 2020), a fim de que esse público possa aperfeiçoar tanto o conhecimento técnico e teórico, como as possibilidades performáticas da canção popular.

1.2 ESTRUTURA

Na seção 2, em sua primeira e segunda partes, apresento a revisão de literatura dedicada aos escritos de Keith Swanwick, Cecília França e Lucy Green, onde me aprofundo nos princípios pedagógicos que nortearam a produção da videoaula exposta para avaliação por pares.

Ainda na seção 2, em sua terceira parte (2.3), busco desenvolver a revisão de literatura dedicada ao ensino e aprendizagem por videoaula, no que concerne sua produção em consonância com aspectos técnicos e tecnológicos. Para tanto, analisei um curso assíncrono de guitarra que influenciou a estrutura de aula proposta no material pedagógico produzido por mim. Busco, assim, costurar a análise da videoaula de guitarra com algumas das fundamentações teóricas expostas nas referências bibliográficas, tanto pedagógicas quanto técnicas.

Na seção 3, exponho as bases metodológicas nas quais me apoiei para a elaboração do questionário enviado aos professores, e a conseguinte realização da pesquisa e avaliação por pares. Também, neste capítulo, apresento os professores participantes da pesquisa, em breves biografias, gentilmente cedidas e autorizadas por eles.

Na seção 4, apresento os resultados obtidos por meio do questionário, ou seja, a avaliação por pares em sua forma material, contida no texto das respostas dos professores, e as reflexões

surgidas a partir do contato com estas respostas, que se darão em consonância com os princípios pedagógicos estudados na segunda parte.

Na seção 5, por fim, apresentarei a conclusão do estudo, elencando os critérios para a produção de uma videoaula, baseados nas pesquisas e estudos realizados na parte de revisão de literatura, assim como também questões referentes as expectativas pedagógicas relacionadas a videoaula que expus, fazendo alguns apontamentos sobre o que “deu certo”, na forma como preparei e montei a aula, e o que poderia ter sido diferente, construindo assim a base do que poderá nortear a produção de futuras videoaulas e do curso que pretendo montar após a formatura.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM SWANWICK

Keith Swanwick é um professor e pesquisador Britânico, responsável pela formulação de importantes conceitos e obras teóricas dedicadas a educação musical, publicadas em diversos artigos e livros, como *Music, Mind and Education* (1988), *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education* (1994) e *Ensinando Música Musicalmente* (2003), cujo o texto foi traduzido para o português no ano de 2003 e distribuído pelo Governo Federal brasileiro em 2011, para ser usado como referência por educadores musicais (RODRIGUES, 2015, p. 1)

As teorias de educação musical elaboradas por Swanwick que nortearam este estudo são o modelo C(L)A(S)P e três princípios abordados no terceiro capítulo do livro “Ensinando Música Musicalmente” (2003): (1) Considerar a Música como Discurso; (2) Considerar o Discurso Musical dos Alunos; (3) Fluência no Início e no Final.

O modelo C(L)A(S)P, é uma sigla em inglês que evoca aquilo que o autor entende como os fundamentos do ensino musical, a saber: *Composition, Literature Studies, Audition, Skill Aquisition e Performance*, cuja tradução para o português seria: composição, literatura (história da música), apreciação, aquisição de habilidades e performance. É importante frisar que, segundo o autor, existe uma preeminência das questões referentes à composição, apreciação e execução, fatores fundamentais que devem ser entremeados pelo estudo da história da música (literatura) e aquisição de habilidade (técnica).²

“Ensinando Música Musicalmente” se divide em cinco capítulos: (1) O Valor da Música; (2) Música como Cultura: o espaço intermediário; (3) Princípios da Educação Musical; (4) Como e por que avaliar musicalmente; (5) O que acontecerá no futuro.

Particularmente, o terceiro capítulo deste livro foi o que mais influenciou teoricamente o presente trabalho, tanto para a produção do material pedagógico avaliado por pares (a videoaula), quanto para a formulação das questões contidas nos questionários. Em resumo, o terceiro capítulo baseia-se na exposição dos princípios abaixo.

“Considerar a música como discurso” é o primeiro princípio, e enfatiza a importância de o professor de música “trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p.57), ou seja, que os aspectos estéticos e musicais entendidos como

² No Brasil, a sigla inglesa “C(L)A(S)P” foi traduzida como “(T)EC(L)A”, onde (T) representa “técnica”; E, “execução”; C, “composição”; (L), “estudos acadêmicos” e A, “apreciação” (SWANWICK & FRANÇA, 2003, p.18).

“gesto”, “estrutura”, sejam sempre anteriores as questões teóricas como “intervalo, tempo ou compasso”.

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é realmente musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? (SWANWICK, 2003, p.58)

Nas páginas seguintes, Swanwick continua descrevendo o que entende por “espaço intermediário”, ou seja, quando a audição de sons é dissociada das “filtragens analíticas” a “liberdade intuitiva” é alcançada, e dá condição para que o “salto metafórico em direção ao significado expressivo” aconteça. O “salto metafórico” é justamente o momento em que as notas musicais deixam de ser apenas elementos teóricos passíveis de serem analisados intelectualmente por uma linguagem técnica, e passam a se mostrar como um “discurso” que evoca sensações, lembranças, enfim, experiências.

O segundo princípio, “considerar o discurso musical dos alunos”, revela um dos aspectos cruciais da ideia de música enquanto “discurso”: o fato de que esta pressupõe uma “conversação musical” e, portanto, “não pode ser nunca um monólogo” (SWANWICK, 2003, p. 67). Nesta parte do texto o autor defende que não são os professores que introduzem a música aos alunos, estes já “são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro” (SWANWICK, 2003, p. 67).

O autor continua frisando a importância de proporcionar, ao estudante de música, autonomia em seu desenvolvimento, ou seja, criar condições para que ele seja capaz de investir em um caminho que estimule

o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar os outros; necessidade de interagir socialmente. (IDEM).

De fato, entendo que a curiosidade é uma das mais preciosas características do indivíduo que pretende se envolver com o universo artístico, é o impulso primordial e o companheiro de viagem que todo artista ou aspirante a artista deveria prezar. Mas em uma aula de música, como estimular o estudante a alimentar essa curiosidade e assim construir a autonomia necessária para o desenvolvimento musical? Swanwick, além de dizer, como visto anteriormente, que uma

aula de música precisa ser antes de qualquer coisa, musical, afirma que “a curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre a história social, nem dizendo sempre o que os alunos precisam ouvir” (p.69), mas justamente, ao considerar o discurso musical do estudante, proporcionar que ele tenha espaço para “tomada de decisões” e para a “exploração pessoal”.

Já a aquisição de competências poderá ser alcançada ultrapassando-se as questões de *certo e errado* em música, e assim possibilitando a exploração do material musical trabalhado, modificando a dinâmica, acrescentando ou suprimindo elementos na melodia, no andamento, aguçando a curiosidade e a criatividade do estudante, fazendo-o questionar: *e se eu fizesse dessa forma? E daquela outra, como ficaria? Como soaria se tocasse mais rápido, ou mais lento? Seria possível compor algo novo a partir desse exemplo musical? Improvisar dentro deste trecho?* Assim, com um mesmo trecho musical, pode-se trabalhar diversas questões que englobariam a aquisição de novas competências.

A questão da “imitação de outros” (SWANWICK, 2003, p.67) é particularmente relevante no que toca o assunto abordado até aqui. Pois a busca por bons modelos, tanto no professor quanto em outros músicos e mesmo nos colegas de aprendizado, certamente levará o estudante a confluir os princípios anteriormente discutidos: um estudante curioso, incentivado a tomar decisões por meio da autonomia, explorar os modelos musicais observados, e disposto a desenvolver musicalmente suas competências com o instrumento e com o entendimento da música enquanto forma de expressão, certamente se beneficiará da observação atenta à forma como o professor se comporta musicalmente, e na interação social, com seus colegas em suas particularidades, como estão desenvolvendo e explorando os instrumentos e questões musicais trabalhadas nas aulas.

Por fim, o terceiro princípio fala sobre ter “fluência no início e no final”, sintetizando neste aspecto os outros dois princípios vistos anteriormente, pois, fluência aqui diz respeito a capacidade do músico de desenvolver “a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz)” (SWANWICK, 2003, p.69). Para isso, é notória a importância de “considerar a música como discurso”.

Se a música é uma forma de discurso, então é análoga também, embora não idêntica, à linguagem. A aquisição da linguagem parece envolver muitos anos e, principalmente vivência auditiva e oral com outros *languagers*. Temos de olhar para o equivalente, para o engajamento com outros *musicers*”. (SWANWICK, 2003, p.68-69)

Tocar de ouvido, cantar, tocar de memória, constituem importantes elementos que devem ser considerados por “alunos de qualquer tipo de educação musical formal” (SWANWICK, 2003, p.70), e estas são características muito comuns a forma como músicos populares se lançam tanto no aprender quanto no ensinar música. Não por acaso o autor afirma que “estes músicos têm muito a ensinar sobre as vantagens de ‘tocar de ouvido’, sobre as possibilidades da ampliação da memória e da improvisação coletiva” (SWANWICK, 2003, p.69) no alcance da tão importante “fluência musical”.

Assim, no meu entendimento, neste capítulo o autor apresenta um valioso caminho teórico a ser seguido pelo educador musical que pretende oferecer ao estudante as ferramentas necessárias para que o mesmo aguace sua curiosidade, encontre autonomia na forma de abordar os temas propostos em aula, mantenha-se sempre atento a uma forma de estudo que priorize a fluência musical, a construção de um discurso e a habilidade de ouvir o que a música, em todas as suas formas de manifestações, tem a nos dizer.

No artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática” (2002), Swanwick e França exploram os parâmetros fundamentais de educação musical, contidos no interior da sigla “C(L)A(S)P”, a saber: Composição, apreciação e performance. Para os autores, essas três modalidades do fazer musical são “um dos fundamentos contemporâneos da educação musical, e que são, de alguma forma, interativas e devem ser integradas na educação musical” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p.8), como mencionado anteriormente. Os autores afirmam ainda que essas três modalidades constituem as “possibilidades de envolvimento direto com a música”, ou seja, se quisermos falar sobre “experiência musical” precisaremos invariavelmente ter uma ou mais dessas modalidades presentes.

Como o intuito deste trabalho é investigar, através da análise por pares, se a videoaula produzida proporcionou as ferramentas adequadas para que os estudantes tivessem contato com a experiência musical antes de aspectos técnicos e teóricos, compreendemos que é importante manter estes princípios claros enquanto conceitos e como prática.

Composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical. (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p.8).

Algumas questões podem vir à tona: todos os músicos são necessariamente compositores? Se nem todos os músicos são compositores, como poderia sugerir que um

estudante, muitas vezes iniciante se aventurasse em questões referentes à composição? Dentro da tradição da música ocidental, uma coisa é ser um músico compositor, outra coisa bem diferente é a ideia de “composição”, matéria e elemento indissociável da música enquanto arte, e não somente uma habilidade exclusiva de determinados músicos. Sendo assim, os autores citam uma passagem de um dos mais respeitados compositores do século XX, Paul Hindemith:

Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal. (HINDEMITH apud SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 9).

Nota-se que a ideia de composição enquanto área de conhecimento/prática da música, é uma aliada indispensável para uma aula que se pretende musical. E esta deve estar presente tanto na forma como o professor aborda os conteúdos que pretende trabalhar, quanto na maneira com que direciona os estudantes a se envolverem com este conteúdo, usando a composição como aliada na aquisição das habilidades com o instrumento ou voz, da construção da autonomia e da tomada de decisões, na prática da fluência e da construção e entendimento de um discurso e diálogo com o que se ouve ou aprecia musicalmente.

Composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro (Swanwick 1979, p. 43). Trabalhando-se a partir da matéria-prima, pode-se “decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado” (Swanwick 1994, p 85). (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 9).

Uma vez percebida a importância da composição musical enquanto matéria e elemento da música, direcionada à educação musical, os autores passam para a análise da “Apreciação musical: ampliando o repertório de ideias e significados musicais” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 12).

Segundo os autores, sendo a música “um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir” (IDEM). É através da escuta que temos o primeiro contato com a música e logo, com o que podemos entender como “experiência musical”, no sentido descrito antes, por Swanwick: apreciação não como mera atividade analítica, mas como uma experiência que nos traz sensações e referências afetivas. Assim, “o ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (IDEM).

A forma “ativa” do ouvir é considerada aquela audição que considera o caráter “perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados” (IDEM). Desta maneira, é possível conectar esse tipo de apreciação com aquela observada por Swanwick (2003) ao destacar a importância do “discurso musical” enquanto elemento imprescindível para o desenvolvimento da fluência com o instrumento e a consequente aquisição de habilidades técnicas. A apreciação musical ativa é uma forte aliada da própria atitude de “curiosidade”, que deve ser estimulada pelo educador. Esta curiosidade pode ser o que cativa o estudante afetivamente, tendo como consequência estimular o mesmo a se aprofundar nas questões abordadas em aula, por meio da atividade do ouvir ativo.

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 12).

Fechando a tríade que estrutura aquilo que os autores consideram “um dos fundamentos contemporâneos da educação musical” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 15), a performance é entendida aqui não como um aspecto ligado ao virtuosismo técnico, mas sim ao “prazer e a realização estética da experiência musical” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 13). Ou seja, performance musical como “todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com as palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia” (SWANWICK, 1994, s/p).

A essa altura, é interessante observar que aqui se abre todo um horizonte de ensino musical que prioriza a experiência humana, ou seja, o corpo como um veículo da música, como portador das potências onde a experiência musical acontece em suas variadas formas, sobretudo naquelas consideradas as mais abrangentes, a saber: a composição, a apreciação e a performance.

Observar não somente aonde se pode chegar tecnicamente no manuseio de um instrumento musical, através do estudo, mas também onde a música pode nos levar enquanto veículo de expressão artística e afirmação das nossas potencialidades humanas. Considerar as questões técnicas é deveras importante na formação de qualquer músico, não como um fim em si, e sim como um meio de se alcançar mais possibilidades da afirmação dessa potência. O que entendo por “qualidade técnica”, a partir de Swanwick (2003), é que isso é somente uma convenção, um padrão que muda conforme o gênero e estilo abordado, mas a música enquanto experiência humana, traz em si o potencial sempre aberto, de levar as pessoas envolvidas no

ato musical – em qualquer que seja a complexidade técnica de execução exigida – ao mesmo lugar de riqueza da experiência estética.

No contexto de uma aula de música, a abordagem do elemento performático “pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 14). É interessante ressaltar aqui essa passagem, pois, o uso da voz como instrumento de expressividade musical, mesmo em uma aula de instrumento, é particularmente enriquecedor. Por isso, incentivei na videoaula enviada para avaliação, o uso da voz para “externalizar” a música que os estudantes ouviam “dentro de suas cabeças”. Em determinados acordes, ou mesmo em passagens mais longas como em cadências, sugeri a exploração dessa música no braço do violão, cantando e experimentando. Afinal, o instrumento musical (no caso, o violão) é apenas um pedaço de madeira, a música está em nós. E quando somos capazes de ouvir e externalizar essa “música interna”, aquele “pedaço de madeira” com seu timbre particular e suas características traduzirá essa música que faz parte de nosso discurso.

Concluindo, considere neste material pedagógico que

Composição, apreciação e performance são as formas fundamentais de envolvimento com a música. Cada modalidade tem sua própria natureza, procedimentos e produtos, sendo, portanto, facetas essenciais de uma educação musical abrangente. Através da participação ativa nessas modalidades, os alunos podem desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p. 12).

2.2 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM INFORMAL EM LUCY GREEN

Lucy Green foi professora e pesquisadora em Educação Musical no Instituto de Educação da Universidade de Londres, na Inglaterra, e autora de diversos trabalhos acadêmicos dedicados ao tema. Neste trabalho, busquei como referência o livro *How Popular Musicians Learn: A way for music education* (2002).

A escolha deste livro se deu pelo fato de ter iniciado minha trajetória musical através do modelo de aprendizagem delineado pela autora nesta obra, como “informal”, e por consequência ter produzido o material pedagógico exposto para avaliação por pares, observando as características metodológicas abordadas por Green, das quais se valem os músicos populares para aprenderem e ensinarem música. No livro, a autora faz uma análise das

“práticas informais de aprendizagem musical” (GREEN, 2002, p. 5), denotando esta abordagem de ensino, como aquela na qual

os músicos, em grande parte, ensinam a si mesmos ou “aprendem” habilidades e conhecimentos, geralmente com a ajuda ou incentivo de sua família e colegas, observando e imitando músicos ao seu redor e fazendo referência a gravações ou apresentações e outros eventos ao vivo envolvendo sua música escolhida. (IDEM. Tradução nossa.)³.

Green analisa este tipo de prática de ensino e aprendizagem fazendo uma contraposição com os modelos formais, a saber, aqueles “baseados no modelo ocidental”, que poderiam também serem denominados como modelo “tradicional” de ensino da música:

Instituições educacionais, de escolas primárias a conservatórios, parcialmente ou totalmente dedicadas ao ensino e aprendizagem de música; programas de ensino instrumental e vocal [...]; currículos escritos; programas ou tradições de ensino explícitas; professores profissionais, conferencistas ou “músicos mestres” que na maioria dos casos possuem alguma forma de qualificação profissional como diplomas; [ensino de] notação musical, que as vezes é considerada periférica, mas normalmente, central; e, por fim, um corpo de literatura, incluindo textos sobre música, textos pedagógicos e materiais didáticos. (GREEN, 2002, p. 3-4. Tradução nossa)⁴.

É importante ressaltar que a autora não procura dividir essas formas de ensino e aprendizagem musical como se elas fossem “mutuamente exclusivas” (GREEN, 2002, p. 5); mas o contrário, afirma que “elas podem ser concebidas como dois extremos de um único polo” (GREEN, 2002, p. 6), e ainda, podem se mostrar como métodos educacionais que caminham “lado a lado” (IDEM). Mostra como exemplo, aqueles “músicos que são criados principalmente em ambientes formais” (IDEM) e que possuem o hábito de, ocasionalmente aprender músicas populares “de ouvido”. Por outro lado, alguns músicos que “aprenderam por meios informais” podem eventualmente apresentar alguma experiência com a educação formal. Exemplos citados

³ “(...) musicians largely teach themselves or ‘pick up’ skills and knowledge, usually with the help or encouragement of their family and peers, by watching and imitating musicians around them and by making reference to recordings or performances and other live events involving their chosen music”. (GREEN, 2002, p.5).

⁴ “Educational institutions from primary schools to conservatories, partly involving or entirely dedicated to the teaching and learning of music; instrumental and vocal [...]; written curricula, syllabuses or explicit teaching traditions; professional teachers, lecturers or ‘master musicians’ who in most cases possess some form of relevant qualifications; systematic assessment mechanisms such as grade exams, national school exams or university exams; a variety of qualifications such as diplomas and degrees; music notation, which is sometimes regarded as peripheral, but more usually, central; and, finally, a body of literature, including texts on music, pedagogical texts and teaching materials”. (GREEN, 2002, p. 3-4).

pela autora vão desde músicos das “Brass Bands” até aqueles formados em “corais de igreja”, que costumam transitar entre os dois extremos.

No que toca a videoaula por mim produzida e submetida à avaliação por pares, procurei observar a forma como os músicos populares ensinam e aprendem, sobretudo no que tange aquilo que Green sugeriu no terceiro capítulo, como “práticas informais de aprendizado de músicos populares” (GREEN, 2002, p. 195): “aprendizado de ouvido (*listening*) aprendizado por imitação (*copying*) e aprendizado pelo improviso (*improvising*)” (IDEM).

Estas habilidades são adquiridas no processo conceitualizado como, “enculturação musical”, que “se refere à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais do contexto social”. Green aponta as “três maneiras principais pelas quais nos envolvemos diretamente com a música: tocar (incluindo cantar), compor (incluindo improvisar) e ouvir (incluindo audição/percepção)” (GREEN, 2002, p. 22) da seguinte maneira:

Parte da enculturação musical envolve a exploração precoce do som usando a voz, instrumentos musicais ou outros objetos. Em muitas sociedades, a enculturação tem um papel particularmente explícito e valorizado na educação das crianças. Imagine um bebê batendo uma colher ou algum outro objeto em uma mesa na cozinha de uma [...] família branca de Londres. Qualquer adulto nas proximidades poderia levar a colher embora, ou de alguma forma, fazer o Bebê parar. Por outro lado, como John Blacking tornou amplamente conhecido, se um bebê bate repetidamente em um objeto em uma casa entre o povo Venda na África do Sul, os adultos e outras crianças ao redor provavelmente expressarão aprovação calorosa e se juntarão, ‘convertendo o ritmo espontâneo em ação musical intencional, acrescentando uma segunda parte em polirritmia’ (Blacking 1985, p. 46, citado em Swanwick 1994, p. 24). Em cada caso, o bebê está passando por uma enculturação nas práticas de fazer música (ou sua ausência) do contexto social em que nasceu. (GREEN, 2002, p. 22. Tradução nossa.)⁵.

Apoiado nestes preceitos, procurei a todo momento incentivar e mesmo demonstrar na prática, como eu havia aprendido e, por conseguinte, como abordava o estudo do conteúdo

⁵ “Part of musical enculturation involves the early exploration of sound using either the voice, musical instruments or other objects. In many societies, musical enculturation has a particularly explicit and valued role in children’s upbringing. Imagine a baby banging a spoon or some other object on a table in the kitchen of an [...] white London family. Any adults in the vicinity are liable to take the spoon away or by some other means get the baby to stop. By contrast, as John Blacking has made widely known, if a baby repeatedly bangs an object in a home amongst the Venda people of South Africa, surrounding adults and other children are likely to voice warm approval and join in, converting ‘the spontaneous rhythm into intentional musical action by adding a second part in polyrhythm’ (Blacking 1985, p. 46, cited in Swanwick 1994, p. 24). In each case, the baby is undergoing enculturation in the music-making practices of (or their absence from) the social context into which he or she was born”. (GREEN, 2022, p.22).

exposto na videoaula usando essas três habilidades, tal como desenvolvi no meio cultural no qual fui criado. Observar como alguns colegas faziam ou mesmo receber “dicas” de músicos mais experientes com os quais tive contato, e com os quais pude aprender novas habilidades e conhecimentos, foi a forma como, com efeito, expandi o meu vocabulário. Por isso, imaginei que, se eu pude me beneficiar musicalmente deste tipo de abordagem, certamente compartilhar esse caminho seria proveitoso no contexto de uma aula.

Dentro das habilidades apontadas pela autora, é importante citar a “audição” como aquela prática que se mostra mais presente na forma como músicos populares se colocam diante da experiência musical, desde o simples ato de ouvir despretensiosamente, classificada como “audição distraída”, ou seja, aquele tipo de escuta voltada para o entretenimento ou diversão; passando pela “audição atenta”, na qual o músico se coloca diante do que ouve, prestando plena atenção a cada detalhe da música, em sua forma, timbres, instrumentos, “mas sem nenhum objetivo específico de aprender algo, no intento de ser capaz de tocar” o que se ouve (GREEN, 2002, p. 24. Tradução nossa.)⁶. E por fim, a “audição propositiva/intencional”, na qual, efetivamente, o músico popular educa a si mesmo, “quando, por exemplo, aprende a tocar uma cópia exata de uma música, fazendo uma nota mental ou escrita das harmonias, a forma ou outras propriedades da música, com a intenção de ser capaz de usá-las em outro contexto” (IDEM. Tradução nossa.)⁷.

Um ouvinte pode facilmente passar de uma para outra [forma de audição], ou até mesmo experimentar todos os tipos aqui sugeridos durante a execução de uma peça musical. [...] Ouvir, de qualquer tipo, é uma atividade crucial para todos os músicos. A escuta propositiva/intencional, em particular, faz parte tanto do aprendizado informal da música quanto da educação musical formal. (IDEM. Tradução nossa.)⁸.

A intenção de se propor uma aula que contemplasse essas três formas de audição/apreciação, me levou a iniciar e finalizar a videoaula com uma performance musical, na qual o ouvinte/estudante poderia apenas ouvir, descontraidamente, ou mesmo prestando atenção às sutilezas da interpretação, escolhas estéticas, dinâmicas, até pegar o instrumento e tentar “tirar de ouvido”, repetindo os trechos quantas vezes quisesse. No caso, um *ouvir*, já que

⁶ “(...) but without any specific aim of learning something in order to be able to play”. (GREEN, 2002, p.24).

⁷ “(...) when, for example, learning to play an exact copy or cover of a song, making a mental or written note of the harmonies, the form or other properties of the song in order to be able to use them in another context”. (GREEN, 2002, p.24).

⁸ “A listener can easily pass from one to another or even experience all the types suggested here during the course of one piece of music. (...) Listening of any kind is a crucial activity for all musicians. Purposive listening, in particular, is a part of both informal music learning and formal music education.” (GREEN, 2002, p.24).

se trata de algo ouvido e visto. E, não somente na abertura e finalização da aula, mas mesmo nos exercícios propostos, procurei criar algo que pudesse ser ouvido das três maneiras: por apreciação, pela escuta atenta e pela audição propositiva/intencional.

Incentivei também os estudantes a improvisarem e comporem os próprios exercícios, pois quando se pratica e desenvolve a própria musicalidade pela habilidade de “compor/improvisar”, os músicos estão “ouvindo a seus próprios produtos musicais durante o momento em que estão fazendo a música” (GREEN, 2002, p. 23. Tradução nossa.)⁹, praticando, assim, de forma holística tais competências, direcionando o estudo para aquilo que a autora chamou de “desenvolvimento do ouvido” (GREEN, 2002, p. 195), característica fundamental da forma como o músico popular se coloca diante da experiência musical e desenvolve seu vocabulário.

As práticas informais de aprendizagem de músicos populares, especialmente ouvir, copiar e improvisar, podem levar ao desenvolvimento de “muito bons ouvidos”. Embora suas habilidades auditivas não sejam necessariamente melhores que a dos músicos clássicos, elas provavelmente serão melhores mais cedo e, além disso, serão adquiridas pela vasta maioria dos músicos envolvidos, e não por poucos. O trabalho auditivo de músicos populares em geral é significativo na medida em que forma uma parte intrínseca das práticas da “vida real” de reproduzir música existente e criar música original, sozinho e com outros. (GREEN, 2002, p. 195. Tradução nossa.)¹⁰.

2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL POR VIDEOAULAS

No segundo semestre de Estágio (2020/2) realizei a pedido da professora Isabel Montandon, análise de videoaulas instrucionais de instrumentos musicais - no meu caso específico, violão/guitarra - com o intuito de utilizar como ferramenta crítica, os princípios pedagógicos estudados durante a formação, tais como os expostos aqui na revisão de literatura. Achei pertinente no escopo do presente estudo, trazer uma dessas análises e, na medida do possível, elencar e aprofundar alguns tópicos que demonstrem consonância com a literatura revisada e que, de alguma maneira, dialoguem com a aula que apresentei para avaliação.

⁹ “(...) musicians are listening to their own musical product during the time that they are making the music”. (GREEN, 2002, p.23).

¹⁰ “Informal learning practices of popular musicians, especially listening, copying and improvising, can lead to the development of what can be called very ‘good ears’. Although their aural abilities are not necessarily any better than those of classical musicians, they are likely to be better sooner and, moreover, to be possessed by the vast majority of the players involved, rather than the few. The aural work of vernacular musicians in general is meaningful in that it forms an intrinsic part of the ‘real life’ practices of both reproducing existing music and creating original music, alone and with others”. (GREEN, 2002, p.195).

A importância de trazer esta análise para a discussão, dá-se pelo fato de ter sido justamente no momento em que me debrucei na apreciação crítica fundamentada, de várias videoaulas que fazem parte do material ao qual em grande parte, busquei “ensinar a mim mesmo” (GREEN, 2002 p. 5), que pude vislumbrar a possibilidade de poder construir um material pedagógico audiovisual, ou um curso de música, juntando a experiência prática do “auto ensino” por meio de videoaulas, e os princípios pedagógicos estudados durante minha formação.

O vídeo instrucional que gostaria de trazer para revisão, trata-se de uma produção realizada pela empresa norte americana *Truefire*¹¹, especializada em produção de material didático voltado para guitarra, que existe desde 1991. Originalmente esta empresa surgiu produzindo material didático em revistas acompanhadas com CDs. No entanto, depois do advento da internet, foi uma das pioneiras nos Estados Unidos a produzir conteúdo audiovisual para a comercialização online. Possui, para tanto, um website (truefire.com) onde tem mais de quarenta mil cursos de guitarra produzidos, entre diversos gêneros musicais e temas de abordagem, além de ter em seu time de professores artistas renomados no cenário da guitarra mundial.

A educação *online* não é exatamente um novo fenômeno, ao contrário, é possível afirmar que este meio de ensino remoto ascendeu em paralelo com a “disseminação mundial da Internet” na qual se desenvolveram “processos de ensino e aprendizagem” por meio de “redes eletrônicas”, já em meados da década de 1990, quando “tornaram-se também comuns os termos ‘e-learning’ e ‘aprendizagem virtual’” (GOHN, 2010, p.02). No entanto, passados mais de 30 anos de desenvolvimento, hoje, a rede mundial de computadores já estendeu suas conexões para grande parte da população mundial, sendo base para contato, pesquisa e aprendizado, inclusive no que diz respeito à educação musical.

Na primeira década de existência da World Wide Web, a maioria dos processos educacionais on-line ocorreram primordialmente por meio da palavra escrita, já que, como observa Moore e Kearley (2007: 161), as limitações de largura de banda são um empecilho na transmissão de mídia de áudio e vídeo, e por isso muitas vezes os conteúdos nessas mídias devem ser transmitidos por CD-ROMs. Portanto, textos circulavam mais do que imagens e sons. (GOHN, 2010, p. 03).

¹¹Ver: truefire.com/jazz-guitar-lessons/123-jazz-chord-melody/c717

Atualmente, com as possibilidades técnicas e tecnológicas ampliadas, em comparação com aquelas da década de 1990 – e mesmo com as do início do segundo milênio – a produção e o consumo de materiais voltados para educação se expandiu exponencialmente em diferentes formatos, tais como videoaulas, podcasts, sites interativos, aplicativos, criando uma verdadeira revolução no mercado das plataformas de cursos on-line.

Neste contexto pode-se considerar a *Truefire* uma verdadeira pioneira, tanto no que tange ao ensino à distância, em seus moldes mais antigos, a saber, por meio de revistas, CDs, vídeos instrucionais, CD ROMs etc., quanto no que concerne às mais atuais ferramentas de ensino remoto. Prova disso é a forma como a *Truefire* hoje organiza seus cursos. A empresa desenvolveu um software para computadores (Windows e Apple), que tem uma navegação bastante intuitiva, oferecendo ao estudante uma plataforma sistematizada, que permite ao professor criar diferentes cursos usando um mesmo sistema, que é baixado no site, aberto e navegado em qualquer computador, online ou off-line.

Outra característica positiva do software, é que nele é possível dividir o curso em várias partes, sem a necessidade de criar um vídeo muito longo, ou vários vídeos soltos, o que certamente dificultaria a organização. Nesse modelo, todo o curso se encontra num só lugar, e todas as partes são facilmente acessadas com um clique, sejam os vídeos das sessões constituintes do curso, ou os PDFs e materiais de apoio. Essa modalidade de ensino e aprendizado musical ganha hoje uma dimensão bastante importante e certamente não pode ser negligenciada pela pesquisa acadêmica voltada para o ensino à distância. Desde os softwares para computadores até os aplicativos para smartphones e tablets, que hoje são uma realidade quase indispensável para o ensino à distância.

A utilização de computadores, celulares e internet para a realização de tarefas do cotidiano é uma realidade que tem gerado grandes mudanças no nosso comportamento (SUN, 2008). No tocante à educação musical como um todo, a capacidade de interação que esses aparelhos digitais possuem, está mudando consideravelmente a relação dos alunos de música com o próprio currículo, uma vez que essas tecnologias trazem novas possibilidades e facilitam a interação com conteúdos musicais, e, por consequência, podem ser importantes na aprendizagem musical (CAIN, 2004). (DUARTE, 2015, p. 1).

O curso da *Truefire* que escolhi para análise, consegue reunir, portanto, diversos requisitos a serem observados no presente estudo, pois trazem tanto aspectos relativos aos mais recentes conceitos técnicos de produção de material pedagógico de ensino remoto, quanto exemplos patentes das formas como músicos populares aprendem, educando a si mesmos,

musicalmente. Esta plataforma encontra-se em consonância com os princípios pedagógicos e as referências voltadas para o ensino e aprendizagem musical que estrutura este trabalho.

2.3.1 *Chord Melody* – Curso de Frank Vignola

O curso *Chord Melody* é ministrado pelo conceituado guitarrista de jazz norte-americano Frank Vignola, e trata de tocar melodias e acompanhamento na guitarra ao mesmo tempo. O curso é dividido em uma introdução e outras três sessões. Na introdução, Frank começa tocando um dos arranjos que criou para o curso, e explica, enquanto imagens da execução do arranjo aparecem, o que será tratado no curso. O aluno ouve as explicações já com os exemplos nos arranjos.

Na primeira sessão, *Moveable Chord Forms* (formas móveis de acordes), Frank expõe as escalas modais jônica, dórica e mixolídia apresentando formas, ou “*shapes*” de acordes, que podem ser usados em diferentes regiões, tonalidades e texturas da guitarra. Trata-se de inversões dos acordes de cada modo, que possibilitam caminhar ascendente e descendentemente com a nota da ponta cantando os 7 graus das escalas.

Vignola sugere que o estudante pratique de forma técnica, com metrônomo, em todas as tonalidades, as formas de acordes/escalas demonstrados. Explica que essas inversões serão utilizadas como ferramenta para construção de arranjos de *chord melody*.

Na segunda sessão, *Chord Melody Formula* (fórmula para melodias cordais), Frank demonstra como ele aplica as formas de acordes apresentadas na sessão anterior. É uma sessão menos prática, onde o professor mais explica do que executa musicalmente, mas sem negligenciar exemplos práticos. A explicação gira em torno da ideia de que é preciso primeiramente aprender a melodia solo da música que se pretende tocar no estilo *Chord Melody*. Uma vez aprendida a melodia, identificar o grau da escala que cada nota da melodia representa e escolher uma das inversões e formas de acordes móveis apresentados na primeira sessão.

A terceira sessão é constituída de 5 arranjos no estilo *Chord Melody*, onde o professor aplica todos os conceitos abordados nas sessões anteriores. O professor criou arranjos musicais originais para aplicação dos conceitos abordados nono curso. Os arranjos vão avançando, dos simples para os mais complexos em exigência técnica. Esse é um aspecto bastante relevante do curso, pois o professor consegue desenvolver os elementos apresentados no início, construindo uma conexão entre as habilidades que o aluno possa ter adquirido. Ou seja, explorando o material técnico e cognitivo abordado desde o primeiro exercício até o último arranjo.

Analisando sobre o prisma teórico do ensino musical que foi discutido anteriormente, tanto no que diz respeito à abordagem proposta por Lucy Green quanto àquela proposta por Keith Swanwick e Cecília França, é possível elencar alguns aspectos metodológicos, consoantes e dissonantes quanto ao que foi discutido até aqui.

Referente à forma “como músicos populares aprendem” (GREEN, 2002), destaco o fato de que Frank se vale, do início ao fim, de uma abordagem informal, ou seja, o professor parte da ideia de que o estudante aprenderá o conteúdo exposto pela imitação e pela audição dos exemplos. Ele também incentiva os estudantes a comporem com o material apresentado. No entanto, diferente do que aconselha Swanwick (2003) quando diz que os aspectos relacionados à técnica devem estar subordinados à composição, apreciação e performance, o curso começa focado em explicações teóricas, formas de acordes, intervalos e escalas que, posteriormente serão usadas nos arranjos. Talvez, a abordagem se tornaria ainda mais interessante se Frank tivesse começado as aulas pela música, por arranjos e mesmo por trechos de arranjos, de onde poderia extrair o material técnico. Por outro lado, o curso estar organizado dentro de uma plataforma que possibilita uma exploração mais livre por parte do estudante, que, e caso queira, pode começar as aulas pelos arranjos para depois explorar os conceitos teóricos e técnicos que funcionam como base das construções musicais propostas.

Por estes motivos, ao desenvolver minha própria videoaula, busquei observar um modelo diferente do proposto por Frank. Não optei por exercícios mecânicos de escala e inversões. Busquei, desde o início, acoplar as inversões dentro do contexto musical, e mesmo quando falei em escalas modais, busquei antes usar as notas da escala construindo melodias, ou seja, considerando o discurso musical e trazendo este do último para o primeiro plano (SWANWICK, 2003).

3 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi elaborado e aplicado um questionário de avaliação misto, com perguntas abertas e fechadas, como ferramenta de coleta de dados. Entende-se aqui por “perguntas abertas, aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante” (CHAER, 2011, s/p). E, respectivamente, “perguntas fechadas” como aquelas que “terão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas” (CHAER, 2011).

Ao se fazer um questionário com as perguntas fechadas, pode-se ter um controle de análise quantitativa das respostas, direcionando a pesquisa sem correr o risco de perder o foco do objetivo proposto. Por outro lado, as perguntas abertas possibilitam a oportunidade de encontrar respostas de caráter mais indeterminado, ou seja, permitindo aos respondentes trazer para o escopo da pesquisa referências de suas próprias experiências com o conteúdo exposto na videoaula. Contudo, a dificuldade na construção deste tipo de instrumento se encontra na distância entre quem elabora as perguntas e quem vai respondê-las, ou ainda, na clareza do que realmente se deseja perguntar:

Questionários evidenciam a “distância social ou cultural que existe entre o universo dos pesquisadores que concebem o questionário e o universo dos respondedores”. No processo de resposta, verifica-se que “a relevância e a significação de uma pergunta não são necessariamente comparáveis” (THIOLLENT, 1980, p. 48). (SOUZA, 2019, p. 47).

Isto é, uma pergunta, mesmo simples, que esteja muito clara para quem conduz a pesquisa, pode não ser tão clara ou tão simples para quem a responde.

O questionário, elaborado no *Google Forms*, começava com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrevendo os objetivos e questões deste trabalho, evidenciando sua natureza acadêmica e com fins de conclusão de um curso de graduação os objetivos e a contextualização da produção da videoaula que foi avaliada no processo.

Foram elaboradas 11 perguntas, que seguiram o seguinte roteiro: (1) “A videoaula proporcionou condições para que o estudante conseguisse tocar música desde um primeiro momento?”; (2) “A videoaula proporcionou acesso a conhecimentos e habilidades motoras que favoreceram a construção das condições para a progressão da aprendizagem e aplicação dos temas propostos?”; (3) “Pode-se afirmar que o professor tirou de um repertório, ao invés da teoria musical, os elementos que possam vir a favorecer a construção das habilidades e conhecimentos necessários para a autonomia do estudante na aplicação dos conceitos

abordados”?; (4) “Pode-se afirmar que o professor criou, de forma musical, um repertório de habilidades e conhecimentos que o estudante poderá desenvolver futuramente”?; (5) Pode-se afirmar que os estudantes puderam praticar questões técnicas do violão, tais quais, formação e inversão de acordes, partindo do repertório e dos exemplos musicais”?; (6) A forma como foram expostos os conceitos, tem potencial para mobilizar, inspirar, incentivar o estudante a se aprofundar no tema proposto”?; (7) Sendo o tema proposto vinculado a uma abordagem criativa do violão de acompanhamento, é possível afirmar que o professor foi criativo na construção dos exemplos expostos”?; (8) “Na videoaula apresentada, é possível afirmar que os estudantes que tiveram contato com o material pedagógico e seguiram as orientações do professor, poderão compreender e aplicar aspectos referentes ao arranjo, tais como? Contraponto, harmonia, movimentos cadenciais, abordagens rítmicas e ad libitum”? ;(9) Observando o complemento exposto no material de apoio (PDF), é possível afirmar que os estudantes, partindo antes da experiência musical para depois conceitualizar cognitivamente, saberão identificar elementos do universo do arranjo para violão tais quais: contraponto, harmonia, modos, abordagens rítmicas e ad libitum”?; (10) Pode-se afirmar que através dos exemplos musicais expostos, foi possível abordar de forma musical, questões referentes a: escalas de acordes, modos gregos, contraponto, harmonia, movimentos cadenciais”?; (11) Quais outras considerações podem ser feitas para avaliação qualitativa deste material”?

Ao escolher a avaliação por pares como metodologia que conduz a pesquisa, foram considerados o papel da heteroavaliação, como sugerem Vasconcelos, Barborsa & Fasbinder (2020, p.9):

O avaliador é um ator mais experiente, geralmente o professor da atividade, no tratamento do objeto de estudo a ser avaliado. É alguém que tem um repertório amplo e que interage com a pluralidade de todo o grupo de forma mais intencional e planejada.

Para promover este processo heterogêneo, convidamos três professores de violão com diferentes perfis. Criamos um grupo de Whatsapp com estes professores para enviar o questionário e esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir ao longo do trabalho. A análise das respostas foi feita por comparação e interpretação, após leitura cuidadosa.

Abaixo seguem biografias curtas fornecidas pelos próprios professores, que gentilmente concordaram em expor seus nomes, comentários e avaliações que realizaram no questionário.

Edson Arcanjo é um músico natural de Brasília e reconhecido por suas habilidades como violonista popular. Conhecido por sua versatilidade e talento para o acompanhamento musical, atua como violonista, guitarrista, produtor e educador musical. Mestre e graduado pela

Universidade de Brasília e técnico em guitarra pela Escola de Música de Brasília, Edson acompanha e já dividiu palco com diversos artistas da cidade e participa de vários festivais pelo país como: Festival COMA, FIGO - Festival Internacional do Goiás, Canto da Primavera – Pirenópolis, Canto de Ouro – Goiânia e Festival Brasil Suriname – Paramaribo Suriname. Atualmente Edson é professor na Escola de Música de Brasília.

Kristoff Silva é compositor de canções, autor de trilhas para teatro, dança e televisão. Possui um DVD (Kristoff Silva ao vivo) e três Cds gravados, “DERIVA” (2013), “EM PÉ NO PORTO” (2007) e “A OUTRA CIDADE” (2003). É também Doutor em Música, linha de pesquisa: Educação Musical, sob orientação da Prof. Dra. Heloísa Feichas. Sua tese recebeu o Prêmio de Melhor Tese da UFMG 2021 na área de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Mestre em Música, Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Freire (UFMG) e coorientação do Prof. Dr. Luiz Tatit (USP). Possui graduação em Bacharelado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Em 2008 recebeu a Bolsa de Criação Artística da FUNARTE. Foi premiado com a terceira colocação no Prêmio VISA/Compositores, foi também contemplado em importantes seleções nacionais como o Petrobrás Cultural e o Natura Musical, e estaduais como o Música Minas e o Programa Música Independente. Escreveu o Livro de Partituras de José Miguel Wisnik e é um dos responsáveis pelo cancionário Elomar.

Guilherme Vicens é doutor em performance musical (violão) e etnomusicologia pela University of Arizona, onde estudou com Thomas Petterson e David Russel, com bolsa do programa CAPES/Fulbrighth. Recebeu 12 premiações em concursos internacionais de violão, destacando o primeiro lugar no XI Concurso Internacional de Portland, EUA. Foi também premiado pelo “Annual Guitar International Awards”, edição 2011 da Gi Magazine. Apresentou-se em importantes salas de concerto no Brasil, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, México, Chile, Espanha, Portugal, Itália e Alemanha, onde atuou também como solista a convite da orquestra sinfônica Collegium Musicum Postdam. Participa do Duo Tramandúá com o flautista Bruno Coimbra Faria, do duo com o violonista Michel Maciel e do duo com a cantora Renata Vanucci. Em 2012, lançou seu disco “Portrait” que vem recebendo excelentes críticas. Foi selecionado pelo projeto NOVAS #2 que divulga composições originais para violão solo. É professor dos cursos de graduação e pós-graduação em música na Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos na avaliação por pares têm, como pano de fundo, os objetivos principais deste trabalho, quais sejam: (1) definir critérios de produção de uma videoaula, baseados em premissas técnicas e pedagógicas, considerando as realidades do ensino assíncrono mediado por recursos tecnológicos; (2) colocar em diálogo as expectativas pedagógicas de um professor em formação e a avaliação de professores renomados sobre um produto pedagógico.

Para elucidar tais objetivos, apresentarei uma seleção das perguntas, as sínteses das respostas e algumas reflexões. Antes é importante ressaltar que, após a coleta de dados, verificamos que as perguntas elaboradas acabaram por, de certa forma, limitar as respostas dos professores, demasiadamente para os métodos pedagógicos utilizados na construção da aula e para os resultados referentes ao aprendizado dos alunos.

Sendo assim, as reflexões sobre os critérios de produção de uma videoaula, acabaram por ficar reduzidas em comparação com as reflexões dos princípios pedagógicos. Além disso, como bem apontou o professor Kristoff Silva em uma de suas respostas, também não é possível refletir neste momento – como algumas das perguntas buscaram – sobre a experiência dos alunos, pois, para tanto, apenas os mesmos após colocarem em prática as propostas de ensino apresentadas no material, poderiam responder se os resultados esperados pelo professor foram ou não alcançados.

Sendo assim, optou-se aqui por aproveitar nessa reflexão, a valiosa contribuição dos professores relacionadas com as premissas pedagógicas, e assim buscar responder tais questões no diálogo surgido da leitura dessas respostas em consonância com a revisão de literatura apresentada nas sessões anteriores deste trabalho.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

4.1.1 A videoaula proporcionou condições para que o estudante conseguisse tocar música, desde um primeiro momento?

Os professores salientaram que o material pedagógico exposto foi produzido para estudantes de nível avançado, e feita essa ressalva, concordaram que sim, a videoaula proporcionou condições para que os estudantes tocassem música desde um primeiro momento. O professor Kristoff destaca que, como o vídeo trata de uma “parte de um percurso

maior”, e “contando com um conjunto de competências prévias do aluno”, o vídeo “proporciona condições, pois mostra como tocar a música desde o início”.

A ideia de iniciar o vídeo tocando a música, numa performance musical do que chamei de “versão original”, tomou como princípio pedagógico para a elaboração da aula, o fato de que a música precisa estar sempre anterior às questões teóricas e técnicas, ou seja, “trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p.57), proporcionar a experiência musical sempre como vetor, matéria prima de qualquer aula de música, independente do tema abordado.

4.1.2 A vídeo aula proporcionou acesso a conhecimentos e habilidades motoras que favoreceram a construção das condições para a progressão da aprendizagem e aplicação dos temas propostos?

Esta é uma pergunta um tanto complexa - pois, para respondê-la, o avaliador talvez sinta falta de compreender o todo. O professor Kristoff salientou, justamente nesse ponto, que só poderia chegar a uma conclusão afirmativa se pudesse vir a conhecer as demais partes do curso que foram suprimidas no vídeo apresentado. No entanto, o professor Guilherme, fez um interessante comentário, afirmando que sua resposta poderia ser tanto “sim” quanto “não”.

Na verdade, sim e não, depende do nível do aluno. Não, porque alguns dos saltos, extensões, e configurações da mão esquerda necessitam de mais explicação verbal, visual e tempo para praticar e assimilar. Instrução sobre postura da mão e relaxamento ajuda muito para este tipo de aprendizagem. E sim, porque um aluno com mais intimidade com o braço, poderá tirar facilmente alguma frase ou acorde diferente do que está acostumado a tocar e assim assimilar mais facilmente a habilidade motora necessária para tocar. (Guilherme Vicens).

A motivação principal do levantamento da presente questão se deu, pois, no vídeo proposto, busquei oferecer, da forma mais musical possível, elementos e práticas de técnica já inseridas nas atividades propostas. Por exemplo, na primeira atividade, intitulada *Navegando no Braço*, o estudante pôde entrar em contato com diversos tipos de inversões de acordes tocando a música proposta, no ritmo de baião, sem que eu precisasse sequer mencionar o termo “inversão de acorde”, antes da atividade.

Parti da ideia de que as explicações teóricas sobre o que são inversões, quais os tipos de inversões mais usadas, onde, quando e por que utilizá-las em um arranjo, fossem oferecidas após o estudante ter a experiência inserida no contexto musical, através da comparação da

versão “original” com a versão proposta no exercício. Também quis demonstrar na prática, que é possível estudar questões teóricas – como inversão de acordes, harmonia, condução de vozes – partindo da música, ao invés de filtrações analíticas.

Além disso, acredito que se ganha muito mais, mesmo tecnicamente, já iniciar a prática de inversão de acordes no violão partindo do repertório, ao invés de apenas pegar acordes isolados e trabalhar mecanicamente as inversões dos modos. Isso pois, no contexto musical, quando essas inversões aparecem no repertório, elas se mostram geralmente nas passagens de um acorde para outro, aproximando o movimento dos baixos, e não em saltos dentro do mesmo acorde, como geralmente se estuda mecanicamente no violão.

4.1.3 Através dos exercícios expostos, o professor proporcionou aos estudantes a experiência musical antes do conhecimento cognitivo?

Respondendo a essa pergunta, o professor Kristoff traz pontos de reflexão importantes para o presente estudo, por exemplo: “Ver o professor fazer [tocar], é experiência”? Como observado tanto por Keith Swanwick e Lucy Green, a apreciação musical é parte importante do acesso à experiência musical. É claro que o tema da experiência musical precisaria de maior aprofundamento, o que não cabe no presente trabalho; mas acredito que, como ponto de partida, sim, a apreciação de uma performance, como apontam Green (2002) e Swanwick (2003), pode ser considerada como experiência musical, sobretudo na forma como músicos populares se colocam diante dessa experiência.

Como visto anteriormente, o que se entende aqui por “experiência musical” é justamente o que Swanwick (2003) destaca dentro do ato da apreciação musical enquanto a primeira forma de contato com a música. Sendo assim, a apreciação foi o primeiro aspecto a ser observado na videoaula. Lucy Green (2002) também destaca a importância da apreciação musical na forma como os músicos populares “ensinam a si mesmos”, através das três formas de apreciação apontadas pela autora, quais sejam, a “audição distraída”, a “audição atenta” e a “audição propositiva/intencional”.

Os exercícios propostos foram criados para servirem não só como ferramentas para a aquisição de habilidades técnicas. Busquei sempre, antes de aspectos técnicos ou teóricos, trazer um sentido musical para cada um dos exercícios propostos, tentando demonstrar que é possível desenvolver técnica para a criação de arranjos de forma criativa e musical desde o início, em cada um dos passos, desde os modos da progressão até movimentos cadenciais e progressões completas.

4.1.4 É possível afirmar que os estudantes puderam praticar questões técnicas do violão, tais quais, formação e inversão de acordes, partindo do repertório e dos exemplos musicais?

A questão levantada pelo professor Kristoff, é a de que “em quase toda extensão do vídeo, é requisitado um certo nível de conhecimento teórico. [...] isso pode até ser positivo, pois articula essa teoria à uma prática”. Concordamos, como mencionado anteriormente, que é uma aula montada para estudantes de nível técnico avançado. Entretanto, nem sempre um estudante de nível técnico avançado, sobretudo em música popular, tem também um nível avançado de conhecimento teórico, inclusive em harmonia e arranjo. O fundamento pedagógico de se introduzir, através da prática musical, elementos que depois pudessem ser utilizados para a construção de uma abordagem teórica, se deu mais uma vez buscando trazer a música do “último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p.57).

O professor Guilherme ressaltou que “a estratégia de separar do menor para o maior é positiva. Porém, como na videoaula não há muita explicação sobre formação de acordes, progressões e modos, um aluno menos experiente pode necessitar de uma explicação mais minuciosa”. A estratégia desta aula era justamente partir musicalmente do micro para o macro, da menor célula possível, visando a construção de um discurso com sentido musical, passando por modos, cadências, para alcançar o ápice na performance. Apenas posteriormente, considerando a ideia progressiva do curso, exploraria os materiais musicais praticados na primeira parte, com mais minúcias, inclusive em aspectos teóricos. Como salientou o professor Edson, “as ideias partem de trechos musicais, porém é necessário um nível técnico para a execução. Ocorre que estudante estuda técnica sem saber que é técnica”. Acredito que isso se dá também em relação a questões teóricas: muito do que aprendemos em aulas de teoria musical, se dá no sentido de traduzir em termos técnicos algo que já conhecemos por experiência, sobretudo na forma como aprendem os músicos populares.

4.1.5 A forma como foram expostos os conceitos, tem potencial para mobilizar, inspirar, incentivar o estudante a se aprofundar no tema proposto?

Foi interessante observar que, neste ponto, os professores concordaram que a forma como foram expostos os conceitos, na videoaula, tem potencial para mobilizar os estudantes.

Sim, e muito. Nem falo pelo resultado final, do arranjo, mas daquilo que as etapas abrem enquanto potencialidade. Achei muito inspirador. Eu mesmo peguei o violão e fiz as etapas de “Brincar de Infinito” e a seguinte, em que o mesmo procedimento é aplicado à passagens harmônicas. Vi que eu posso fazer isso e nem fazia. O vídeo me estimulou. (Kristoff Silva).

Este foi para mim um feedback muito importante, pois um dos objetivos principais da forma como foi montada a aula, é justamente o de estimular a criatividade, a composição dos próprios exercícios, trazendo os princípios pedagógicos expostos por Swanwick e França (2002), quando afirmam que, além da apreciação, a composição e performance são “as modalidades centrais do fazer musical” e assim sendo, os pilares da educação musical contemporânea” (SWANWICK & FRANÇA, 2002, p.7).

O professor Guilherme também diz que sim, justificando a resposta afirmando que os exemplos e exercícios propostos foram “bonitos, ricos e bem tocados”, complementando que “o professor mostra, mesmo que não muito detalhadamente, os caminhos para construir o efeito estético e musical pretendido”.

4.1.6 Quais outras considerações podem ser feitas para avaliação qualitativa do material?

O professor Kristoff diz que a aula “avulsa, é uma aula excelente”, no entanto diz que é possível

“fazer ajustes no texto da aula” a fim de “destacar o que precisa ser percebido, e apresentar mais de uma forma, (um contraponto, por exemplo). Para tanto, terá que eleger aspectos e dar mais extensão (no vídeo e material gráfico) para que aquilo seja mostrado em detalhe. Em suma, reduzir a quantidade de ambições e amplia o detalhamento do que se quer mostrar. Isso em nada diminui o valor da estrutura dos três passos para a construção de um arranjo criativo, achei isso muito, mas muito bom mesmo. (Kristoff Silva).

Achei instigante este comentário do professor Kristoff, pois me deu muitas ideias sobre como poderia organizar esta aula dentro do curso que pretendo montar futuramente. Essa, por exemplo, é uma aula que pode vir a ser desdobrada em um módulo inteiro do curso, ampliando os detalhes, como sugeriu o professor, em cada um dos três passos e das propostas apresentadas no interior dessa aula.

Essa ideia é confirmada pelas observações finais do professor Guilherme, quando afirma que, apesar de ser “uma aula bem-feita, com um arranjo rico e performance muito bonita”, e

que ela apresenta “demonstrações bem-feitas e estratégias bem escolhida”, com “bastante material para uma aula de 15 minutos”, acredita que

falta mais explicação sobre como chegar nas inversões, mostrar mais e dar nome a cada inversão [pois] o aluno menos experiente pode se sentir meio perdido entre tantos voicings de acordes, mas sei que isso tornaria a aula mais longa. Outra coisa que poderia ajudar seria mais recursos visuais. Zoom na mão esquerda, movimento mais lentos, diagramas dos acordes no vídeo, indicando tônica, terça, quinta e sétima, notas de passagens, notas adicionadas, coisas assim”. (Guilherme Vicens).

Acredito que esse comentário corrobora com as ideias apresentadas pelo professor Kristoff, e instiga a desdobrar essa aula, com seus conceitos principais em um módulo, detalhando as partes expostas, subdividindo-a em mais aulas. Além disso, gostaria de aproveitar a oportunidade para dizer que tentei, durante o semestre, filmar em zoom as mãos direita e esquerda, mas a qualidade técnica ficou muito ruim, e por isso optei por não adicionar na edição final. Assim como a questão relacionada aos diagramas, notas de passagens, adicionadas ao vídeo, também eram elementos que gostaria de ter adicionado, mas me faltou tempo e habilidade técnica para tanto. A sugestão de tocar mais lento também me foi dada pela professora Euridiana, e certamente em um próximo vídeo farei versões mais lentas dos exercícios.

O professor Edson considera que a aula apresentada seja

mais um relato do processo criativo do Rubens do que uma aula de como fazer arranjo. Entendo que a explicação foi mais no sentido de sua vivência, seus aportes sobre o tema do que como fazer o arranjo propriamente dito. Mas mesmo sendo uma descrição do seu processo funciona muito bem como uma aula, para alunos avançados, que já tem seu processo delineado e consegue fazer comparações. (Edson Arcanjo).

Busquei, justamente, apresentar a forma como abordo o estudo do instrumento, e sobretudo, a forma como busquei “ensinar a mim mesmo” durante meu processo de aprendizagem que se deu, em sua maioria, de maneira informal, ou seja, observando como outros músicos abordavam o tema, buscando ver nos professores que tive, um modelo de competência, inspiração e sensibilidade, ouvindo gravações e “tirando de ouvido”, ou mesmo em videoaulas, aprendendo por imitação. Assim, utilizando desses caminhos descobertos durante minha formação, na qual tive sempre a curiosidade como guia, busquei fazer disso o

ponto principal da forma como gostaria de ensinar, ou seja, como aponta Lucy Green (2002), de maneira “informal”, tal qual os músicos populares aprendem.

4.2 RETOMANDO MEUS OBJETIVOS

O caminho percorrido até aqui, que se deu na busca de definir critérios de produção de uma videoaula, baseados em premissas técnicas e pedagógicas, considerando as realidades do ensino assíncrono mediado por recursos tecnológicos e colocando em diálogo as expectativas pedagógicas de um professor em formação e a avaliação de professores renomados sobre um produto pedagógico, me levou a elencar algumas considerações.

Com relação aos critérios para a produção de uma videoaula de música em contexto assíncrono, online, pude observar que além da qualidade do acesso à internet, recursos como a utilização de ferramentas tecnológicas, tais quais, plataformas digitais, websites, softwares, aplicativos, que se mostram como poderosas ferramentas para a otimização e melhor proveito do conteúdo dos diferentes tipos de cursos e aulas produzidas para o público consumidor dessas mídias.

Também observei que é necessário aprofundar questões como a capacitação técnica referente aos elementos de filmagem, edição de vídeos, a fim de suprir algumas demandas que ficaram evidentes, segundo o que foi pesquisado nas referências, bem como nos comentários dos professores, como: uma pós produção com mais detalhes gráficos, com diagramas de acordes, replay dos exemplos em câmera lenta e zoom das mãos tocando os trechos, a fim de oferecer ao estudante maiores e melhores possibilidades de exploração do conteúdo pedagógico exposto.

Já no que se refere ao conteúdo pedagógico, percebi que um vídeo longo, com muita informação, pode ser um empecilho para uma melhor absorção dos conceitos propostos, mesmo os destinados a estudantes de nível avançado. Por esse motivo, seria mais efetivo a fragmentação do conteúdo das aulas em trechos, tecendo mais comentários teóricos, mesmo que apenas como “dicas” ou elementos complementares, no entanto, sem deixar de observar os preceitos pedagógicos defendidos pelos autores citados, como a primazia da experiência musical em relação a técnica/teoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados no trabalho que aqui apresentamos, trouxeram importantes reflexões, tanto para o aperfeiçoamento do projeto de curso que pude desenvolver de forma seminal, durante os últimos semestres de Estágio Supervisionado – do qual a aula exposta é parte –, como também, sobretudo no meu processo de formação. Isso pois, a oportunidade de me aprofundar nas referências bibliográficas sobre as quais me apoiei para a produção da aula exposta, a revisão dos materiais audiovisuais de referência e as análises feitas pelos professores Edson Arcanjo, Kristoff Silva e Guilherme Vicens, fizeram com que eu pudesse, de certa maneira, ter uma visão distanciada do próprio material que produzi.

Posso dizer que nesse trabalho isso aconteceu em vários momentos, desde a leitura dos comentários e críticas dos professores, sempre construtivas, que me levaram a reavaliar tanto a forma do curso a distância “O Espaço da Canção” – que pretendo desenvolver após a formatura –, até atingir o fim traçado nos objetivos mais concretos, que me levaram a escrever o trabalho de conclusão de curso da forma como foi proposta.

Assim, à medida em que o trabalho foi se realizando e tomando seus próprios caminhos, descobri que justamente quando nos permitimos um certo desprendimento, é que podemos finalmente perceber que o desenvolvimento, tanto de materiais pedagógicos referentes ao ensino de música, quanto da própria performance artística, depende intrinsecamente da nossa habilidade de avaliar o trabalho em suas múltiplas facetas. Ou seja: nos pontos fracos que se mostraram, mas que poderão servir de base para o amadurecimento futuro, e naquilo que julgávamos definido, mas que em algumas situações pode se transformar em um verdadeiro obstáculo, caso não tenhamos a maturidade de abandonar quando necessário.

Dito isso, posso afirmar com alguma segurança, que os objetivos deste trabalho foram alcançados, pois mesmo (e sobretudo) nas partes que revelaram fragilidades no material produzido, como as limitações na parte técnica da edição do vídeo, a carência de mais elementos gráficos nos mesmos, ou mesmo na parte pedagógica, em que foi diagnosticada a necessidade de uma abordagem mais detalhada dos aspectos teóricos da aula apresentada, pude vislumbrar com mais clareza os aspectos fundamentais para a produção da videoaula. Também, no que foi entendido como “ponto forte”, como a ideia de partir do “micro” para o “macro”, dividindo a aula em “três passos”, ou evidenciando a forma como eu mesmo abordei a questão do arranjo para canção, ou seja, ratificando a importância de incorporar na preparação das aulas a minha própria experiência com a aprendizagem informal.

Pude assim vislumbrar o que poderá vir a ser o diferencial de minha abordagem metodológica, dentro do curso que pretendo organizar sobre o universo da canção popular, em suas várias formas de manifestação: na música, no instrumento musical, na voz e na palavra cantada.

REFERÊNCIAS

- SWANWICK, Keith. **Aprendendo Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GREEN, Lucy. **How Popular Musician Learn**. London: Ashgate Publishing, 2002.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre – RS, n. 21, v. 13, p. 6-41, 2002.
- GOHN, Daniel. Tendências na educação à distância: os softwares on-line de música. **Opus**, Goiânia, – GO, n. 1, v. 16, p. 113-126, 2010.
- CHAER, Gaudino. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá – MG, n. 7, v. 7, p. 251-266, 2011.
- COSTA, Inês. **Metodologia do Ensino à Distância**. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/eBook_Metodologia_do_Ensino_a_Distancia-Ci%C3%A2ncias_Contabeis_UFBA.pdf. Acesso em: 3 de março de 2022.
- RODRIGUES, Matheus Almeida. Keith Swanwick - Ensinando Música Musicalmente. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte - MG, n.5, v.3, p.130-133, 2015.
- DUARTE, Alex Marques. **Aplicativos musicais para tablets e smartphones: novos recursos para a educação musical**. Brasília – DF, 2014.
- VASCONCELLOS, P.; BARBOSA, E.; FASSBINDER, A. Aspectos de Colaboração em MOOCs: Avaliação por Pares. **Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, 2020.
- SOUZA, Euridiana Silva. **Da arte de (re)posicionar-se: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis que atuam no ensino**. [Tese] Doutorado. Programa de Pós-graduação em Música da UFMG, Belo Horizonte, 2019.