

# O ENSINO DE VIOLÃO: DO MODELO À MUDANÇA

Ricardo Alexandre de Melo Arôxa

<sup>1</sup> Professor da Escola de Música da UFBA.

## Resumo

O ensino de instrumento em nível profissional tem sido considerado um desafio por várias questões, entre elas, minimizar influências negativas do modelo "conservatorial" a favor de uma formação musical mais holística de que demanda o mercado de trabalho. Dentre as competências necessárias a esse mercado está o conhecimento de uma pluralidade de gêneros, estilos de música, saber lidar com prazos e perfis de instrumentista e os já requeridos conhecimentos técnico-musicais inerentes à comunicação de sua arte. O presente trabalho constitui-se um recorte de pesquisa de mestrado em Educação Musical e se propõe a discutir práticas pedagógicas presentes no ensino de instrumento em geral e no ensino sistemático do violão. Como resultado percebemos que o modelo "conservatorial" tem sido adaptado aos poucos, em suas características negativas, através de práticas pedagógicas que priorizam a contextualização do ensino do qual o aluno é simbolizado como indivíduo cada vez mais ativo no seu aprendizado.

**Palavras-chave:** Ensino de violão. Ensino de instrumento musical. Práticas pedagógicas.

## Abstract

The instrument musical teaching on a professional level has been considered a challenge for several issues, among them, minimize negative influences from the "conservatorial" model in favor of a more holistic and musical approach that demands the job market. Among the skills for this market is the knowledge of a plurality of genres, musical styles, dealing with deadlines and instrumentalist profiles in addition to those already required technical and musical knowledge inherent to communication of his art. This paper presents a small part from a master research in Music Education and aims to discuss about pedagogical practices present in the instrument musical teaching and in the systematic teaching of the classical guitar. As a result we could see that the "conservatorial" model has been adapted gradually, in their negative characteristics, through pedagogical practices that emphasize the contextualization of learning in which the student is symbolized increasingly as active individual in his learning.

**Keywords:** Guitar teaching. Instrument musical teaching. Pedagogical practices.

## **Introdução**

O vasto campo da educação musical na atualidade aponta para uma diversidade de questões que envolvem tanto as diferentes maneiras de ensinar e aprender música, como os diversificados espaços e contextos socioculturais em que processos e situações educativo-musicais acontecem. É sabido na contemporaneidade que há muitas perspectivas e estratégias de formação musical, sendo que, cada uma delas, atende a objetivos delineados pelo universo cultural em que está inserido.

O contexto do ensino de instrumento tem recebido um gradual reconhecimento acadêmico por subsidiar o diálogo de reflexões oriundas da Educação Musical e das Práticas Interpretativas, constituindo-se no que conhecemos recentemente como a Pedagogia do Instrumento. Nessa via, o ensino de violão mostra-se equitativamente diverso tanto como campo de pesquisa em múltiplos contextos, quanto meio de transmissão e apropriação de música, por sua dupla participação como instrumento solista e acompanhador, revelando, com isso, peculiaridades que permeiam o ensino e aprendizagem do aluno que escolhe este instrumento.

Em sua vertente solista o processo de ensino e aprendizagem do violão tem sido extensamente refletido a partir de práticas negativas do que se conhece como modelo “conservatorial”. Este modelo continua sendo fortemente influente no processo de formação do instrumentista no Brasil, visto que o domínio técnico e dedicação prioritária ao instrumento ainda fazem parte do perfil do intérprete. Todavia, como adaptação ao mundo moderno e contemporâneo de múltiplos suportes de apoio as diferentes linguagens artística e especialmente à música, outras perspectivas pedagógicas emergiram de práticas musicais diversas, como a música popular urbana e a ascensão das tecnologias, que fomentaram novas estratégias de ensino e aprendizagem da música, constituindo, assim, novas bases para a pedagogia da performance instrumental. Nesse contexto, o presente trabalho constitui-se um recorte de pesquisa de mestrado em Educação Musical sobre a leitura à primeira vista no violão e, se propõe a discutir práticas pedagógicas presentes no ensino de instrumento em geral e no ensino sistemático do violão.

## Do “modelo” à mudança

Com vistas a lidar com essa realidade no mercado de trabalho, o ensino de instrumento tem sido frequentemente investigado não apenas sob a ótica da Performance Musical, mas também da Psicologia Cognitiva e da Educação Musical, principalmente, a fim de incitar reflexões e, conseqüentemente, a produção de subsídios pedagógicos para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias a *expertise*<sup>1</sup> da performance musical. Pesquisas essas que impulsionaram a criação dos cursos de pós-graduação em música e das duas maiores associações de pesquisa em música no Brasil: a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Estas fomentam a reflexão sobre todas as relações que o homem cria com a música e a partir dela, mesmo que no Brasil ainda é significativa a escassez de trabalhos que venham aliar o estudo sistemático da performance ao estudo de processos pedagógicos relacionados com a mesma (DEL-BEN; SOUZA, 2007, p. 7).

É possível visitar algumas práticas pedagógicas no ensino de instrumento e, possivelmente, verificar mudanças nas práticas oriundas do ensino do modelo “conservatorial” nesses espaços.

De forma mais ampla, Souza (2001) discute uma formação baseada nas competências, enquanto “conjunto de conhecimentos [...], habilidades [...], e atitudes [...]” a favor de um ensino mais pleno e colaborativo. E para exemplificar, ele demonstra paradigmas que se pretende superar a favor de outros, que se pretende implantar, como ilustrado abaixo (Tab.1):

<b>Pressupostos para formação por competências</b>	
<b>Paradigma em superação</b>	<b>Paradigma em implantação</b>
Aula expositiva	Problematização
Professor especialista	Professor facilitador
Disciplina isolada	Interdisciplinaridade
Teoria versus prática	Contextualização

1 Usarei o termo *expertise* como sinônimo de ‘alto desempenho’.

Sala de aula	Ambiente de formação
Conteúdo	Competência
Aprender	Aprender a aprender
Avaliação	Acompanhamento
Turmas homogêneas	Turmas heterogêneas
Registro de notas	Registro de resultados

TABELA 1: Pressupostos para a formação de competências. Fonte: SOUZA, 2001, p.3.

Com essa proposta, já se percebe uma concepção de transferência “vertical” do conhecimento a ser superada – ou, nas palavras de Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), uma espécie de “educação bancária”<sup>2</sup>; em contraposição a outra “horizontal”, a ser implantada. Além desse ponto, poder-se-ia levantar outros que corroboram com uma sensível mudança, como “Professor facilitador”, “Contextualização”, “Aprender a aprender”. Essa transferência “vertical”, como mostrado, indica uma prática em que a aula é centrada no professor, quando o ideal seria “um professor de instrumento cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno” (HALLAM, 2006, p.165). E um modelo centrado no aluno, pode ser sinônimo de: fazer sugestão de repertório e deixar que ele escolha (NASCIMENTO, 2006, p. 765); considerar suas potencialidades e respeitar suas limitações (RAMOS; MARINO, 2002, p. 1); e que de alguma forma possibilite a autonomia de criação (SANTOS, 2009, p. 1179).

Em se tratando de repertório, Ramos e Marino (2002) entendem que é “essencial que o professor valorize a fase anterior à leitura [...], [buscando uma] melhor adequação do repertório e da criação de atividades para que o ensino do instrumento seja prazeroso e esteja em consonância com cada etapa do desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, [...] inclusive fazendo uso de imitação como auxílio” (p. 1). Nesse sentido Matos (2007), defende em sua tese de doutorado uma possibilidade de formação do instrumentista a partir de uma preparação técnica por meio da prática do Choro, evidenciando a relevância de que gêneros populares também podem fornecer recursos técnico-musicais e fazer parte da constituição do material didático para ensino do instrumento, que nesse

2 “Na concepção ‘bancária’ [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 34).

caso é o violão. Sabemos que a iniciação ao violão solo está consistentemente estruturada na construção de um repertório musical europeu que, até certo ponto, pode não satisfazer as expectativas motivacionais dos alunos e, essas alternativas, além de ampliar as possibilidades de seleção das obras musicais, podem tornar o aluno mais interessado pelo estudo do instrumento.

Outra prática que parece ter mostrado bons resultados é a adaptação desses gêneros populares em forma de arranjo para o instrumento direcionado às necessidades do aluno, visto que, na ótica de Ricardo Freire, Mendonça e Sandra Freire (2004), “a elaboração do arranjo não é uma atividade descontextualizada, pois o arranjador necessita imaginar a capacidade técnica do instrumentista que irá executar a música e antever as possibilidades no processo de aprendizagem” (p. 2). Essa prática exige que o professor conheça ainda mais do que o gosto pelo qual o aluno se interessa mais. É necessário que ele conheça as facilidades e dificuldades do aluno para que planeje as escolhas que fará na confecção do arranjo.

Ao ser transmitido pelo mesmo suporte do ensino tradicional, a partitura, esses arranjos possivelmente incitarão a curiosidade do aluno em tentar relacionar os signos que se encontram durante uma leitura musical à sua referência sonora da música antes do estudo. Inclusive, quanto à leitura, atualmente já se verifica uma consciência significativamente distinta do “modelo conservatorial”, em que é tratada com um “código abstrato que se esgota em si mesmo” (PENNA, 1995, p.88). Santos (2002) mostra como a leitura musical se dá concomitante a outros processos cognitivos, ratificando a importância do elo visual-aural para uma prática mais completa do ensino de música:

Acredita-se que a leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por leitura silenciosa, por emissão vocal, ou ainda por execução instrumental, bem como combinações e integrações dessas modalidades. (SANTOS, 2002, p.1)

A partir da consciência de que os processos cognitivos não acontecem de forma isolada na execução musical, torna-se útil imprimir uma abordagem interdisciplinar no ensino de instrumento, a fim de aperfeiçoar equilibradamente as várias habilidades necessárias na performance. Nesta direção Nascimento (2006) utiliza em sua prática, além de questões técnico-idiomáticas do instrumento, “exercícios

de percepção melódica, rítmica e harmônica de forma analítica e reflexiva”; e “reflexões sobre o contexto histórico e estético das composições abordadas”, com vistas em uma “formação musical mais completa, onde os educandos podem adquirir um maior leque de possibilidades para atuação [...] (seja em nível profissional, ou apenas como lazer)” (NASCIMENTO, 2006, p. 765).

A prática no ensino de instrumento também é observado a partir do ponto de vista mecânico que a performance musical exige do corpo, porém a autoconsciência de quem os planeja e executa é que resulta na otimização do ensino, como mostra Póvoas (2002):

[...] otimizar o desempenho físico-motor durante o período de preparação do repertório em termos de dispêndio de tempo de trabalho, de gasto energético e de resultados sonoros propõe-se, como procedimento de sustentação da atividade músico-instrumental, a reflexão analítica (PÓVOAS, 2002, p.1).

A reflexão sobre questões técnico-idiomáticas normalmente são inquietações de instrumentistas que, ao se veem docentes, buscam conhecer melhor os limites dos alunos e compartilhar ferramentas pedagógicas com os pares.

Um paradigma aparentemente superado é de que essas questões não se esgotam nos aspectos puramente técnicos, como mostra Queiroz (2010, p. 200). Ele elenca, além dos aspectos técnicos, vários tópicos que considera relevante de se desenvolver na formação do violonista, dentre eles: concentração, estabelecimento de metas exequíveis, constante autoavaliação, uso de estratégias flexíveis, e visualização de um plano global. Uma das fragilidades dessas publicações sobre práticas pedagógicas instrumentais é que em se tratando de possíveis soluções para problemas técnicos, autores, inconscientemente ou não, por vezes expressam suas práticas como superiores a outras, deixando implícito um tom de discurso normativo.

Grande contribuição, que não se constituiu em uma mudança em si, mas forneceu o suporte para possíveis reflexões na execução das práticas é a ascensão das novas tecnologias. Se antes a forma de interpretar e de transmitir o conhecimento de seu professor incentivava a “copiá-lo”, agora o aluno tem acesso a vídeos de várias referências de professores do instrumento ministrando aulas e/ou interpretando,

possivelmente, a mesma obra que ele está estudando. Outra inovação são os cursos de música à distância, sendo que as plataformas de compartilhamento de arquivos, assim como o *moodle*, servem de sala de aula virtuais para muitos que não podem ir até as capitais e/ou a grandes centros estudar música. A título de exemplo pode-se citar os trabalhos de Gian Mendes e Paulo Braga (2007)<sup>3</sup>, e, mais recentemente, de Bruno Westermann (2010)<sup>4</sup>.

Em virtude dos fatos mencionados acredito que os contextos de ensino de instrumento vivem um período de transição. Enquanto o modelo “conservatorial” permanece nas práticas de professores, em cuja geração não se podia usufruir do suporte científico de pesquisas que temos hoje, os alunos destes demonstram práticas pedagógicas que prezam não apenas pelos aspectos técnicos, mas também humanos e contextualistas. Estas práticas, por sua vez, não se encaixam mais na concepção de “modelo” enquanto conjuntos de práticas fixas, visto que são pautadas conforme o contexto e as aspirações do aluno.

### **O processo de aprendizagem do violão a partir de experiência discente e docente**

O panorama do ensino e aprendizagem de instrumento tem apontado para a necessidade de uma formação mais ampla do professor e cada vez mais próxima do contexto e interesse do aluno. Todavia, ainda enquanto aluno e curioso pelas possibilidades de performance que me haviam de apresentado através do violão clássico, surgiu o interesse pelo objeto de pesquisa a que me propus dissertar na pesquisa da qual este trabalho faz parte: a leitura à primeira vista no violão.

Após uma iniciação através da vertente acompanhadora do violão, também conhecido como violão popular, interessei-me pela guitarra elétrica como boa parte dos jovens, pelas possibilidades de executar solos de artistas que me

---

3 MENDES, G.; BRAGA, P. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão à distância. IN: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-12.

4 WESTERMANN, B. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. IN: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Anais... Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010. p.148-156.

serviam de exemplo e improvisar. Um colega que já tocava guitarra aconselhou: “- Se você quiser aperfeiçoar na guitarra, precisa estudar violão clássico”. Hoje percebo que não foi um conselho incomum. Algum tempo depois, aproveitei uma oportunidade e ingressei em um conservatório de música. Nesse espaço logo percebi a diferença entre a forma de apropriação da música. Antes eu basicamente aprendia de ouvido ou através de cifras e nesse momento me vi na situação de ler uma partitura pela primeira vez, sem nunca tê-la escutado. Passado esse primeiro contato observei que o consenso do aprendizado da performance no violão era o estudo repetitivo de trechos musicais até que se memorizasse toda a música e depois outra, etc.

Na preparação para o exame vestibular para o curso superior, dei-me conta que haveria, dentre as provas específicas de música, uma de leitura à primeira vista. Ainda sem saber o que significava fui orientado por outro colega a ler grandes quantidades de música para desenvolver a habilidade. Depois do certame e já como universitário senti curiosidade por descobrir os motivos pelos quais fosse necessário que os ingressos possuíssem alguma aptidão nessa habilidade. Nesse momento entrei em contato com as primeiras questões que delatavam lacunas na formação superior que eu havia buscado. Apesar de se exigir a habilidade no exame vestibular, não havia disciplina para desenvolver a habilidade.

Nessa instituição, percebi que meu professor de instrumento lia partitura muito bem à primeira vista, praticamente tudo que lhe fosse posto à frente. Expus minha dúvida e não me disse que apesar de ter uma disciplina para isso, ele incentivava que os alunos praticassem leitura musical diariamente, alegando como objetivo, que se poderia conhecer muito mais música e que o tempo em que se passa preparando cada peça é inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento da habilidade da leitura. Assim, percebi alguma importância para esta, porém ainda não conhecia nada além da prática assistemática de ler o maior número possível de obras musicais, como estratégia de aprendizagem. Como se o tempo fosse o único meio para aperfeiçoá-la.

Durante todo o curso percebi uma abordagem de ensino muito mais reflexiva do que antes, em praticamente todas as disciplinas – e, paralelo a isso, reavaliava tudo o que tinha aprendido no conservatório – tornando meus estudos no instrumento

muito mais imbuídos de questões do tipo: “como fazer melhor?”, “porque fazer melhor?” e “o que é tocar melhor?”, incitando-me a estudar várias horas por dia e chegar a um objetivo mais rápido, consciente e mais eficaz. Hoje entendo como a busca pela *prática deliberada*<sup>5</sup> e *metacognição*<sup>6</sup>.

Depois de formado, ingressei através de concurso público como docente deste instrumento no mesmo conservatório que outrora e coincidentemente fui aluno. Percebi como a tradição conservatorial continuava presente nas práticas pedagógicas desse contexto.

Como se tratava de aulas de instrumento procurei caminhos mais pertinentes para cada aluno, por vezes “ensinando como me ensinaram”, outras vezes utilizando ferramentas didáticas que acumulei por meio dessas práticas deliberadas e metacognição (como numa “autodescoberta da técnica”), a depender do perfil do aluno, aliado sempre a questões de história, estética, teoria e percepção musical.

Como docente identifiquei o perfil desinteressado do aluno desta instituição que muitas vezes não visava fins profissionais com a música e percebi que este indiretamente direcionava minhas práticas. Ao mesmo tempo minhas práticas rompiam com o próprio currículo do curso, cujo repertório constitui-se de obras europeia e norte-americana. Percebi essa distância entre realidades e assim, fazia com que os alunos se desmotivassem mais facilmente com a continuidade do estudo instrumental. Nesse sentido concordamos com Moura (2007) ao afirmar que “atualmente, sua escolha [do repertório] tem dependido das necessidades e expectativas das novas demandas sociais” (p. 1), então resolvi buscar outros caminhos de ensino.

Talvez a proposta de arranjos de músicas populares para violão solo poderia ser proveitosa nesse caso, mas a própria habilidade de ler não permitia que os alunos degustassem a música. Esta tarefa se tornava árdua e fragmentada, sem o mínimo de fluência na leitura. Então me perguntei por que não tentar encontrar meios

---

5 “atividades altamente estruturadas com a meta explícita de testar algum aspecto da performance” (WILLIAMON; VALENTINE, 2000, p. 355, tradução nossa).

6 “pensar sobre o próprio pensamento”; “aprender a aprender” (HACKER, 1998, p.3, tradução nossa).

pedagógicos eficientes para proporcionar uma aproximação mais ágil do aluno com a notação musical?

Ao procurar subsídios científicos a respeito da leitura musical, além dos já citados, encontrei em Regina Antunes Teixeira dos Santos um referencial brasileiro para o que eu ainda nem entendia como 'pedagogia do instrumento', mas que já compartilhava de várias práticas e que, por coincidência, estudou sobre o desenvolvimento da leitura musical. Enquanto aluno, já imaginava que a autoconsciência das práticas e exercícios era uma boa chance de obter êxito em algo, mas como professor, precisava buscar a "conscientização do aluno para engajar-se em seu próprio processo de aprendizagem, sendo ao mesmo tempo atuante e observador crítico desse processo" (SANTOS, 2002, p. 1).

Ao se ter em mente que o contexto musical, aspirações pessoais, o tempo de estada do aluno na instituição são variáveis; que o "professor tem o papel fundamental de intermediar a busca do conhecimento pela facilitação da aprendizagem" (HALLAM, 1998, apud HARDER, 2008, p.128); que "uma primeira meta educacional de qualquer disciplina é o desenvolvimento de um aprendiz independente" (GREGORY, 1972, p. 1, tradução nossa); inevitavelmente passei a vislumbrar a "leitura musical como componente indispensável para a conquista da autonomia musical do aluno" (SANTOS, 2002, p. 1).

Convicto da necessidade de iniciar trabalhos preliminares e, por enquanto, intuitivos do ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista, percebi que a visão dos alunos e de vários professores da instituição é verossímil com as do modelo "conservatorial": o aluno que pensa ser necessário ter dom para ler partitura com relativa fluência e a do professor que prega a *expertise* na performance como sinônimo de tocar de memória.

Dessa postura resultam práticas de encarregar o aluno de estudar uma obra, encarando a representação gráfica como um código, um enigma, que deve ser desvendado sem um prazo fixo. Comecei a motivar os alunos a praticar leitura com exercícios melódicos básicos em solfejo e depois, no instrumento. Sugeri uma pequena seleção de exercícios sabendo que já lhes seria difícil de memorizar tudo, então reforcei que escolheria aleatoriamente três deles para fazer leitura em

sala de aula semanalmente. Desta forma pretendia que não memorizassem uma sequência de melodias. Para isso se faz necessário ter previamente uma leitura panorâmica do material, sem repetir notas que tenha errado eventualmente, tentando manter o andamento e os olhos na partitura, dentre outras dicas.

Apesar de uma prática intuitiva e sem saber dos prováveis resultados, tinha em mente que a memória de curto prazo (ou memória de trabalho) dos alunos precisava ser aguçada, com um fluxo de informações (ritmo, melodia, harmonia, expressão) progressivamente maior, para que o fizesse “capaz de interpretar qualitativamente a música expressa através de símbolos em uma partitura e não apenas executá-la de maneira mecânica” (SANTOS, 2002, p. 1) e tivesse mais autonomia para ler e escolher as obras que lhe interessasse mais. A mim, como professor, coube contribuir tanto quanto possível, com aspectos técnicos e musicais nas devidas proporções para tentar mantê-los equilibrados no objetivo final do semestre. Nessa direção, concordamos com Keith Swanwick (2011) quando diz que “temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva” (p.1), ou seja, utilizar a técnica a serviço da musicalidade. Definitivamente não concordamos com o irreflexivo modelo “conservatorial” em que está presente uma “transmissão do conhecimento que deve ser rigorosamente lógico, sistematizado e ordenado, expressando ‘verdades’ que pairam sobre a sociedade e os indivíduos” (CAMPOS, 2009, p. 52), pois cada aluno exigirá uma estratégia de aprendizagem, mesmo que algumas delas possam, por vezes, servir a mais de um.

## **Conclusão**

Concluimos essa breve discussão sem a pretensão de esgotá-la mostrando que o ensino de instrumento passa por um período de transição e que acreditamos ser para melhor. Cada vez mais percebemos abordagens contextualistas no ensino de instrumentos tradicionais, mesmo que o violão, no Brasil, seja um caso a parte como traz Figueiredo e Cruvinel (2001):

Sendo um instrumento sempre ligado ao popular, o violão foi excluído por várias décadas das escolas especializadas e das salas de concerto. Com isso, o violão era aprendido e ensinado quase que em sua totalidade de maneira autodidática (FIGUEIREDO; CRUVINEL, 2001, p. 2).

Entendemos que a formação instrumental em alto nível exige maiores empenhos dos alunos, mas também cabe ao professor os esforços para buscar e proporcionar meios pelos quais seja possível tornar a transmissão musical o mais motivadora possível. Nesse contexto, a otimização do processo de aprendizagem da leitura musical contribui, principalmente, com a autonomia do aluno.

O uso do repertório predominantemente europeu no ensino do violão tem mostrado resultados significantes e a abordagem mais contextual de utilizar músicas populares como matéria prima do estudo tem-se revelado uma alternativa eficaz. Todavia, acreditamos que o ensino pode ser tornar mais eficaz e motivador se houver a complementação dessas duas fontes e que o sentido de contextualização do ensino se encontra no entendimento da necessidade do aluno, seja técnica, musical, social ou emocional. Saber lidar com as idiosincrasias do pensamento e comportamento humano, desejos e aspirações, frente ao contexto cultural em que ele está inserido ao transmitir e se apropriar da música está no cerne dos ideais da Educação Musical contemporânea e estes têm sido gradualmente absorvidos pela Pedagogia do instrumento.

## Referências

- CAMPOS, Regina Maria Grossi. **Conservatórios musicais de Londrina: um estudo em história da educação (1930-1965)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.
- DEL-BEN, Luciana; SOUZA Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-13.
- FIGUEIREDO, Eliane Leão; CRUVINEL, Flavia Maria. O ensino do violão – um estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-7.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Ricardo Dourado; MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de; FREIRE, Sandra Ferraz. Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1-7.
- GREGORY, T. B. The effect of rhythmic notation variables on sight-reading errors. **Journal of Research in Music Education**, 20, 462–468, 1972.
- HALLAM, Susan. Teachers and teaching. In: HALLAM, Susan (Org.). **Music psychology in education**. Londres: Institute of Education, University of London, 2006. p. 165-178.
- HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.
- MATOS, Robson Barreto. Choro: uma abordagem técnica instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.,

2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-11.

MENDES, G.; BRAGA, P. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão à distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-12.

NASCIMENTO, Darlan Alves do. Educação através do violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2010. p. 764-766.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. p. 101-111.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelán. Ação pianística: uma proposta de interação para a prática instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002. p. 1-11.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiás. **Anais...** Goiás: ABEM, 2010. p. 197-209.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002. p. 1-8.

SANTOS, Cristiano Sousa dos. Transdisciplinaridade e interpretação musical: um experimento com alunos de violão do Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. p. 1179-1186.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002. p. 1-7.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. Curso Técnico de Música: Formação por Competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Atravez – Associação artístico cultural. Tradução de Fausto Borém de Oliveira. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

WESTERMANN, B. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 1, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010. p. 148-156.

Data de envio: 27 de junho de 2013.